PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 5 5 MARCA 1931 ROK X

KSZTAŁCENIE CHARAKTERU.

W dzisiejszych czasach wysiłek społeczeństwa idzie przeważnie w kierunku rozwiązania zagadnienia bytu materjalnego; o moralnej, najważniejszej, stronie człowieka prawie zapomniano. Jeden z myślicieli słusznie powiedział, że, o ile nie brak naszym czasom wielkich talentów, o tyle brak silnych charakterów.

Nim przystąpię do właściwego tematu, omówię to wszystko, co podciągamy pod słowo „charakter", ażeby uzgodnić definicje. Cycero pisze: „Orzeczeniami filozofów został skreślony obraz idealnego charakteru; może się kiedy urobi, ale dotąd żadnego nie widzieliśmy". Samo słowo charakter, to wizerunek, który każdy osobnik własną pracą zdobyć powinien. Charakter, to konsekwencja, którą człowiek okazuje w całem swem myśleniu, chceniu i działaniu, trzymając się pewnych norm praktycznych, podporządkowanych jednej zasadzie przewodniej. Niektórzy mówią, że, gdzie niema prawideł moralnych albo silnej woli, uszlachetnionej uczuciem, tam niema charakteru. Kant w swojej *Antropologji* mówi, że „charakter, to właściwość woli, która człowiekowi nakazuje trzymać się określonych zasad praktycznych, wskazanych mu przez własny rozum". Herbart w swoich pedagogicznych pismach nazywa charakterem rodzaj stanowczości, tj. to, czego człowiek chce, w porównaniu z tem, czego nie chce. Inni znów określają charakter przez ogół dyspozycyj psychicznych, różniących daną jednostkę od innych. Jest to określenie zbyt rozciągnięte. Z tego punktu widzenia charakter możnaby określić jako objawienie się woli człowieka, opartej na prawdach, wyjaśnionych przez rozum. Dzieląc sprawy istoty ludzkiej na fizyczne i duchowe, twierdzić można, że właściwości, zrozumiane przez nazwę „charakter", należą do kategorji duchowych.

W związku z tem określeniem charakteru pozostają do omówienia uczucia i wola. Tu można stanowczo rzec, że niema szlachetnego charakteru bez szlachetnych uczuć, z któremi znów

związana jest wola. Ta łączność uczuć i woli, przy rozwoju sił duchowych człowieka, jest cechą, którą nazywamy moralnym charakterem. Jak trudno jest mówić o kształceniu charakteru, nie mając pojęcia, czem on jest, tak trudno również mówić o charakterze, nie omówiwszy uprzednio wyobraźni i uczuć, które ściśle są związane z wolą człowieka. Wyobraźnia jest czynnikiem dodatnim przy urabianiu charakteru, jeśli podlega rozumowi i rozświetla idee. Wyobraźnia oddziaływa także na wolę. Wola lgnie silnie do idei, do wskazań. Ile razy wyobraźnia zabarwia ponętnie wskazania etyczne i podsuwa je woli jako powinność i dobro godne wysiłku, tyle razy jest ona współtwórczą siłą charakteru. To samo można powiedzieć o dziedzinie uczuć. Uczucia spełniają swe zadania idealne, pomnażają siły rozumu, rozmach woli. Mogą jednak wywrzeć wpływ szkodliwy, paraliżując siły rozumu i woli, kiedy dana jednostka pozwala im kierować się ku celom etycznie niskim. Stwierdziwszy znaczenie wyobraźni i uczuć przy kształceniu charakteru, można powiedzieć, że wyobraźnię i uczucia trzeba wychować, żeby na rozkaz rozumu zwracały się ku dobrom duchowym. Przez odpowiednie ćwiczenia trzeba wytrwale przeprowadzać kulturę wyobraźni, a uczucia szlachetne zamieniać w pragnienia i zamiłowania do spełnienia obowiązków swego życia.

Pierwszym warunkiem do kształcenia charakteru to zdobywanie i kształcenie etycznych zasad praktycznych. Zdobycie wskazań etycznych jest jeszcze niewystarczające. Aby idea lub zasada przeszła od rozumu do woli i aby przemieniła się w czyn, musi być wyszkolona wola. Czynnikiem pomocniczym do jej rozwoju są: wyobraźnia i uczucie. Chcąc więc kształcić charakter, musimy urobić te wszystkie czynniki, które są podciągane pod tę nazwę.

W idei człowieka-nauczyciela, istoty socjalnej, mieści się nakaz pracy dla dobra ludzkości. Pracą tą nie będzie samo nauczanie, ale i wychowanie młodych pokoleń. Jeszcze do dzisiejszych czasów nauczanie ma przewagę nad wychowaniem. Jest to objaw zastraszający. Wiadomości, nabyte w szkole, mają wartość o tyle, o ile będą one stanowić życie dziecka, jego chcenia, wymagania. Musi koniecznie istnieć łączność szkoły z życiem domowem dziecka. Niech ono, idąc do szkoły, nie ma

wrażenia, że idzie pod bat, że musi założyć ręce wtył, zamykać usta, znieruchomieć na całą godzinę. Dziecko musi mieć swobodę, gdyż tylko wtedy okaże ono właściwe oblicze i tylko wtedy możemy poznać jego skłonności, braki, i odpowiednio do tych postrzeżeń rozplanować naszą pracę nad urabianiem charakteru. Nie zapominać trzeba o tem, że przedewszystkiem należy wychowywać. Niech zawsze wychowawca ma na myśli znamienne słowa Parkera: „Nauczyciel, który dopomaga tylko do nabywania wiedzy, jest rzemieślnikiem; nauczyciel, który kształci charakter, jest artystą“.

Rolę kształcenia charakteru spełniają najpierw rodzice, dalej szkoła, a wreszcie praca danego osobnika nad samym sobą. O ostatnim punkcie trudno mówić, jeśli chodzi o dzieci. W wychowaniu domowem na kształtowanie się charakteru działa wpływ rozsądnych rodziców. Foerster twierdzi: „Im bardziej będzie wykształcona kobieta, tem poważniejszy będzie kierunek wychowania i wykształcenia charakteru“. Taka matka da przykłady dobre, nie będzie dbała o pozory, nie pozwoli na kłamstwo, uszanuje godność osobistą dziecka, potrafi zachęcić je do pracy i rozwinąć poczucie prawdy, wzbudzi zaufanie i miłość ku rodzicom. Chcąc wykształcić charakter dziecka, trzeba panować nad sobą i krytycznie patrzeć na jego postępki. O dziecku jednak nie możemy powiedzieć, że ma charakter, dopóki nie rozwinie w sobie jakiegoś, choćby jednego, uczucia np. miłości do matki; więc tu należy mówić o wyrabianiu tego charakteru.

Charakter dziecka kształtuje się od najmłodszych lat. Z domu już dziecko zdobywa cały szereg doświadczeń i urabia, chociaż wielokierunkowo, swoje wrodzone skłonności. Dziecko ma więc już zarodek charakteru. Powinnością wychowawcy jest wytworzenie z tego pierwocharakteru dyspozycji trwałej, posiadającej siłę nałogu. W miarę wyrabiania się charakteru należy go kształcić. Tak pierwsza jak i druga czynność spada częściowo na szkołę. Trzeba tu pamiętać, że im bardziej dziecko przywiązane jest do nauczyciela, im więcej go ceni, tem bardziej go też naśladuje. Trzeba więc świecić przykładem. Postępowanie nauczyciela w szkole czy poza szkołą zarazi, że tak powiem, dzieci i skłoni je do naśladownictwa. Konsekwencja w postępowaniu, ucieczka od kompromisów, stanowczość — to cechy, które nauczyciel ma stale ukazywać wobec dzieci. Środkiem do roz-

woju i kształcenia charakteru jest systematyczna praca, mająca cel, do którego dążymy przez przeszkody. Tu dziecko uczy się wytrwałości i obowiązkowości. Zarówno praca fizyczna jak i duchowa zmierza do tego, by w dziecku wyrobić samodzielność myśli i czynów.

Do tego dążą metody nauczania jak np. metoda heurystyczna i nauczanie systemem daltońskim. W myśl tych metod praca uczy panować nad swemi wrażeniami i uczuciami, uczy ciągłej baczności swych czynów. Nauczanie systemem daltońskim daje szerokie pole do działania przy kształceniu charakteru. Dziecko wyrabia tu samodzielność, ufność we własne siły, uczy się wytrwałości i systematyczności w pracy. Nauka według systemu daltońskiego otwiera przed dzieckiem życie realne, w którem tylko tyle posiada, ile samo, własnym wysiłkiem, zdobędzie. Życie wykuwa charakter; dajmy więc dziecku w jego rozwoju podkład życiowy z codziennemi troskami, zmaganiami, walkami. Szkoła uczy, kształcąc charakter, cierpliwości, sumienności, wytrwałości, dokładności. Całe życie szkolne jest przesiąknięte duchem porządku i kultury woli, nie pod podstacią surowości, ale o podkładzie religijnym i etycznym, kształcąc charakter moralny dziecka.

Szkoła wreszcie zwalcza także kłamstwo, które jest hamulcem dla wpływu wychowawczego a więc i przy kształceniu charakteru. Należy zwalczać nawet kłamstwo fantastyczne i heroiczne, bo choć tu (np. chcąc uratować kolegę) daje dziecko fałszywe zeznanie, to jednak samo kłamstwo wchodzi w przyzwyczajenie. Negujemy te rzeczy przez wprowadzenie systemu kar. Dzisiaj karność szkolna uwzględnia psychikę dziecka, ale trzeba uważać, że kara może doprowadzić do kształtowania się charakteru biernego, zamiast tworzyć czynny. Tak nagana jak pochwała może być ważnym czynnikiem w kształceniu charakteru, jednak jedno i drugie trzeba stosować rozważnie, jeśli chcemy odnieść należyty skutek. Trzeba je stopniować zależnie od potrzeb i używać nie często, aby nie spowszedniały. W starszym wieku należy się odwoływać raczej do osobistej godności dziecka.

Charakter jako wola rozumowa odznacza się: siłą, energją, stałością i konsekwencją. Wszystkie te właściwości opierać się muszą na podkładzie religijno-moralnym. Jak siły fizyczne wyra-

biają się zapomocą ćwiczeń ciała, tak silny charakter wyrabia się przez ciągłą walkę wychowanka ze złemi popędami, żądzami, skłonnościami i namiętnościami. Jak ćwiczeniami fizycznemi nauczyciel może tylko kierować, a uczeń musi je sam wykonywać, tak i te ćwiczenia duchowe w pokonywaniu złych skłonności musi wychowanek koniecznie sam podejmować pod kierunkiem wychowawców. Własna praca i życie są szkołą charakteru: „W nieszczęściu, w walce kształtują się charaktery, w nieszczęściu, w walce człowiek się uczy.“ Wyrabiać charakter czysty, czyli religijno-moralny, znaczy wpajać zasady religijno-moralne, bo z zasad tych wytwarza się wola rozumowa. Kształcąc wolę rozumową — kształcimy charakter. Wolę rozumową kształcimy przez przykład, pouczenie i przyzwyczajenie. Przykładu, oprócz osoby nauczyciela, dostarczają dom rodzicielski, całe otoczenie a wreszcie lektura. Rozumne postępowanie rodziców, izolowanie dziecka od złych wpływów otoczenia, podsuwanie odpowiedniej lektury wyrobią w niem jego dobrą stronę, pchną je na dobre tory życia — urobią w niem te właściwości, które nazywamy moralnym charakterem.

Jeśli dziecko zauważy dobre postępowanie innych i działa w myśl tych zaobserwowanych właściwości, to przyzwyczajenie takie stanie się dyspozycją silną i trwałą. Kształcić charakter przez pouczenie można na każdym kroku, wskazując dziecku, co ono zrobiło niewłaściwie i jak powinno postąpić, żeby było dobrze. Wykorzystać tu trzeba każdy wybryk, wskazać jego złe następstwa, obudzić wstręt do takiego postępowania i wszystkie siły duchowe dziecka pchnąć w kierunku przeciwnym. Największą jednak wartość posiadają przyzwyczajenia. I bodajże one decydują o charakterze danego osobnika. Przyzwyczaić wolę do działania w określonych kierunkach, przyzwyczaić uczuciową stronę do takiego reagowania na bodźce, jakiego pragnie wola, przyzwyczaić rozum do wydawania sądów, posiadających stałe zabarwienie jednokierunkowe — a będziemy mieli wykształcony charakter. Na przyzwyczajeniach więc musimy budować misterny gmach struktury duchowej dziecka w postaci charakteru.

Przyzwyczajać musimy od samego początku, zaczynając od rzeczy zewnętrznych, a w miarę rozwoju przechodzić do wewnętrznych procesów. Czyste utrzymywanie zeszytów, systematyczne odrabianie lekcyj, oto rzeczy, od których będziemy zaczynali.

Przyzwyczajać trzeba do postępowania kierunkowego, którego nić nie będzie mogło wytrącić z prostej drogi. W ten sposób pojęta praca nad dzieckiem da widoczne rezultaty, osiągnie swój cel.

Dzisiejsze warunki bytu wymagają od człowieka skondensowania wszystkich władz duchowych, stałego ich napięcia i skutecznego eksploatowania. Powinnością więc nauczyciela jest tworzenie w dziecku silnej struktury duchowej, niezłomnego charakteru, który pozwoli śmiało wejść w życie i iść przez nie z odwagą i zadowoleniem.

Kowal (woj. warszawskie). Halina Zawadzka.

JESZCZE O PRACOWNIACH W SZKOLE POWSZECHNEJ.

Artykulik prof. Jaxy Bykowskiego, ogłoszony w poprzednim numerze „P. S.", zapoznaje czytelników częściowo z tem, czego się zwykle nie widzi, widzieć nie chce, lub też, spostrzegłszy, do czego się nie przyznaje, o czem się nie mówi, ponieważ jest się zasugestjonowany nowatorstwami w dziedzinie pedagogiki i dydaktyki.

Nie przebrzmiały jeszcze hasła „szkoły pracy", a już wprowadza się nawet do szkół powszechnych — nadto bezkrytycznie prawie — lub wprowadziwszy, kontynuuje się uporczywie mimo widocznych niepowodzeń i utyskiwań inny także wielce „zalecany i zbawienny" sposób nauczania, mianowicie system laboratoryjny, nazwany też nieco skromniej gabinetowy. Wprowadzenie rozmaitych pracowni do niektórych szkół powszechnych — to przeważnie dzieło „efekciarzy, eksperymentatorów i pseudo-nowatorów lub luminarzy", którym się zdaje, że każda importowana nowość pedagogiczna lub dydaktyczna i w Polsce naśladowana być musi w imię postępu oraz kultury i cywilizacji Zachodu.

Nam jednak trzeba nie obcych ale rodzimych metod wychowawczych, dostosowanych do właściwości i odrębności naszej psychiki słowiańskiej i polskiej. To jedno.

Powtóre żądamy mniej eksperymentów — nieraz ryzykownych, kosztownych a mało intratnych — mniej słów, krzyku, zabawy, wysiłku tylko dla oka, pokazu, pozoru, mniej popisów, blichtru, a czasem nawet i bluffu, ale zato chcemy więcej cichej, rzetelnej, szczerej, głębokiej i owocnej pracy nad

s o b ą i n a s z ą m ł o d z i e ż ą! A świadczyć o niej dobitnie będą nie naśladowanie zagranicznych metod nauczania ale trwałe wyniki i rezultaty, objawiające się w spadku analfabetyzmu i we wzroście prawdziwej kultury serca i ducha. — Tyle ogólnych uwag i życzeń pod adresem tych, którzy również i na terenie szkoły powszechnej z zamiłowaniem eksperymentują, ale i tych, którzy na zbyteczne eksperymentowanie innym zezwalają.

A teraz jeszcze kilka obrazów lokalnych i uwag dla uzupełnienia słusznych wywodów prof. Jaxy Bykowskiego. Zgóry zaznaczam, że nie chodzi w nich o przedstawienie momentów z życia szkolnego urojonych lub przygodnie zauważonych (podczas sporadycznych wizyt) ani też wreszcie o zilustrowanie zeznań pracujących w owych uczelniach nauczycieli. Tutaj pragnę podać kilka rzeczywistych faktów, często zaobserwowanych przy warsztacie pedagogicznym w ciągu kilkunastu miesięcy w jednej z szkół o wymienionym charakterze.

* * *

I obraz: Zbliża się godzina 10. Krótko po dzwonku zaczyna się ogólna wędrówka kilku (w większych systemach szkolnych kilkunastu) równoległych oddziałów. Uczniowie przechodzą, ustawieni w szeregach lub też luźno z nauczycielem — czasami i bez niego — mniej albo też więcej głośno do następnej pracowni. Tam składają książki i wychodzą na przerwę po powtórnem uszeregowaniu się. Strata czasu! Jest ona tem większa, jeśli jeszcze czekać trzeba na opróżnienie danej pracowni. — Rozpoczyna się lekcja historji, w innej ubikacji, z innym nauczycielem. Tu odbywa się ona oczywiście w pracowni historji dla „wywołania należytego nastroju“, właściwego „nastawienia uczniów“ na dany przedmiot itp. haseł wśród kilkudziesięciu obrazów, portretów, szkiców i ilustracyj bitew, mapek historycznych i in. pomocy naukowych. W lekcji czasami zachodzi potrzeba narysowania a może i zapisania czegoś w zeszytach. A tu okazuje się, że ten i ów uczeń rzekomo zostawili w pracowni języka polskiego ołówek, obsadkę itd. Nauczyciel posyła ich — mimo zakazu — podczas lekcji do owej pracowni po zapomniane przedmioty, przeszkadzając tem samem tym, którzy tam pracują. Daremny jednak trud — obsadka się nie znalazła, i ołówka także niema. Wypadły widocznie uczniom w drodze. Nierzadko bowiem gubią oni

podczas przeprowadzek z jednego gabinetu do drugiego piórniki, czapki itd. Co robić? Czem teraz pisać? Skąd wziąć zapasowe ołówki, obsadki itd.? W pracowni ich niema!

II obraz: Zaglądnijmy na chwilę do pracowni przyrodniczej podczas odbywającej się tam lekcji. Czegoż tam niema? Są i ptaki śpiewające w klatce, i rybki, pluskające żywo w akwarjum, i jaszczurki w terarjach, białe myszki, żółwie, nie licząc martwych okazów itd. wzdłuż ścian, a w środku pracowni stoły i taborety. A więc lokal jest nowocześnie urządzony, bogato wyposażony. Zdawaćby się mogło, że wszystko jest bez zarzutu. A jednak innego będziemy zdania, gdy popatrzymy na uczniów, siedzących bez oparcia, nie zawsze w odpowiedniem oświetleniu — bo zwykle z trzech stron każdego stołu — trzymających, z powodu braku w stołach przegródek lub szuflad, teki z książkami na taburecie lub kolanach. Zasady higjeny bywają tu więc pominięte ze szkodą dla fizycznego rozwoju uczniów. Brak ławek uszeregowanych ma jeszcze i tę ujemną stronę, że klasa (tj. uczniowie) cała robi wrażenie nieładu. Brak bowiem tu owych zwartych szeregów uczniowskich, miłych dla oka a potrzebnych dla porządku, karności oraz kontroli.

III obraz: Przychodzi do szkoły matka jednego ucznia, by pomówić z opiekunem oddziału VI b, w którym znajduje się jej dziecko. Idzie więc do sali szkolnej, oznaczonej liczbą: VI b. Lecz tam niema ani opiekuna ani uczniów tego oddziału. Nauczyciel — polonista — bowiem zajęty jest z oddziałem V c w pracowni języka polskiego, a oddział VI b znajduje się w jakiejś innej pracowni. Po dłuższem szukaniu zainteresowana matka znalazła wreszcie opiekuna swego syna. Zachodzi teraz konieczność udowodnienia jej, że Antoś już drugi raz był „za szkołą". Na to potrzeba listy frekwencyjnej i dziennika lekcyjnego. Pierwsza książka zamknięta jest w szafie na 3 piętrze w oddziale VI b, druga znajduje się tam, gdzie są w danej chwili uczniowie tegoż oddziału. Zabierają oni bowiem dziennik zawsze ze sobą, raz dlatego, by uczący zapisywali w nim przerobiony materjał oraz nieobecnych uczniów a powtóre dla kontroli wizytujących szkołę. Idzie więc nauczyciel po listę frekwencyjną. W sali, przeznaczonej dla VI b, dowiaduje się z rozkładu lekcyj, że od-

dział jego jest obecnie w suterenie, w pracowni slöjdu. Zabiera więc stamtąd dziennik lekcyjny oraz Antosia na przesłuchy.

Wreszcie podam jeszcze kilka luźnych spostrzeżeń, mających łączność z powyższą sprawą.

Patrząc na owe klasy-tułacze i ich codzienne wędrówki z jednych pracowni do drugich — mimowoli przychodzi mi na myśl moment z życia dorosłych, z życia naszego. Jak to mianowicie, nie mając własnego ogniska, mieszkania i kącika zacisznego, przytulnego, urządzonego według własnego gustu i upodobania, tułamy się jako sublokatorzy w pokojach umeblowanych. Ani u nas ani u uczniów nie może więc być przywiązania do takiego *locum*. To też klasa — owa grupa społeczna*) — nie będzie dbała o upiększenie tego miejsca kwiatami, papierowemi firaneczkami, chorągiewkami itp. przedmiotami. Nie będzie się ona też poczuwała do utrzymywania porządku, do odpowiedzialności, gdyż chodzi o salę, do której mają dostęp jeszcze inni uczniowie danej szkoły. Tylko dyżurni — jednostki uprzywilejowane — dbają o ład w pracowniach. A nad nimi czuwa nauczyciel-fachowiec. Do niego należą przedewszystkiem konserwacja i uzupełnianie pomocy naukowych, co wymaga nieraz dużo pracy poza lekcjami. Czyż można się jej spodziewać, jeśli uczący ma 30 lekcyj tygodniowo i korekty zeszytów domowych i klasowych z 2—4 oddziałów, liczących średnio 50 uczniów?

Chcąc ograniczyć przechodzenie do gabinetów do minimum i uczynić zadość pewnym postulatom nowoczesnej pedagogiki, udzielane bywają niekiedy w poszczególnych przedmiotach 2 lekcje po sobie. Jeżeli to ma miejsce nawet u dzieci 8 — 10-letnich, to nieraz naprawdę dużo trzeba pomysłowości, by uchronić uczniów od nudy, przemęczenia i przeciążenia materjałem. A jakaż to strata, jeżeli przypada właśnie święto, uroczystość lub inna impreza na taki dzień, w którym jest historja od godziny 10 — 12! Traci się wtedy odrazu obydwie lekcje — a następne odbędą się dopiero po dwu tygodniach!

Zdarza się w wyższych klasach, że nauczyciel-specjalista uczy w swym oddziale tylko raz lub dwa razy w tygodniu. A gdzież

*) w pojęciu B. Nawroczyńskiego.

tu może być mowa o wychowaniu młodzieży — o odpowiedzialności za klasę?! Problem ten starano się rozwiązać w ten sposób, że dodano nauczycielom-fachowcom w swych oddziałach jeszcze inne lekcje; z któremi łączy ich w gruncie rzeczy albo nic albo bardzo mało. Nietrudno więc odgadnąć, jaki będzie pożytek z takich narzuconych lekcyj.

Kto pracuje w szkole, mającej pracownie, a w nich najnowsze pomoce naukowe jak epidjaskop, radjoaparaty, mikroskopy itd., będzie może nietylko porównywał ją z innemi szkołami, które są pozbawione najprostszych i najpotrzebniejszych urządzeń szkolnych, ale również zastanawiał się mimowoli nad bogatem urządzeniem pracowni z jednej a nad nędzą dziatwy, która w niej się znajduje, z drugiej strony. Iluż tam bowiem uczniów nie ma książek, zeszytu, ciepłej odzieży, a nawet koszuli, ilu jest głodnych i cierpiących? Czy to nie uderzająca sprzeczność — smutny kontrast? Ale jest jeszcze inny niemniej rażący fakt. Tu nowoczesne pomoce szkolne, udoskonalone metody nauczania, olbrzymi nakład sił ze strony nauczycieli — a tam mimo wszystko wyniki nauki nieodpowiednie. Jakiż to stosunek jednego do drugiego!

Nie zamierzam mówić o przyczynach tego bolesnego zjawiska. Tu tylko jeszcze to podkreślę, że dobrze się stało, iż „odkryto“ jedną z wielu bolączek szkoły powszechnej. Bądźmy radzi, że uczynił to właśnie profesor uniwersytetu. To bowiem pozwala przypuszczać, że słowa jego nie miną bez echa.

Na zakończenie dodam jeszcze, że ani „cudowne“ metody zagraniczne, ani świetnie urządzone pracownie nie potrafią dokonać tego, co jedynie uczynić może s i l n a o s o b o w o ś ć n a u c z y c i e l a. Tylko ona może popchnąć nauczanie i wychowanie na wyższe tory w najbiedniejszej nawet szkole, tak jak potrafi zniweczyć wszelkie szczytne zabiegi pedagogiczno-dydaktyczne w najpiękniejszych pałacach szkolnych nauczyciel-lichota.

Poznań. Praktyk.

Nikogo, mówię-ć nie słuchaj, jedynie
Własnego serca, jeśli serce swoje
Umiałeś życiem zamienić w świątynię,
W której się ciszą stają życia niepokoje.

Jan Kasprowicz.

O SKŁADKACH PIENIĘŻNYCH WŚRÓD DZIECI.

W ostatnich latach pojawiają się w szkole perjodycznie różne zbiórki pieniężne, polecane przez władze szkolne lub przeprowadzane za ich zgodą. Jeżeli chodzi o zaszeregowanie tych zbiórek pod względem zużytkowania ich wyników, możnaby odróżnić składki, służące celom ogólno-państwowym, od składek, mających na celu uwzględnianie pewnych grup społeczeństwa. O ile co do celowości pierwszych możnaby być zdania, że składki takie służą do zasilenia instytucyj społecznych względnie państwowych i powinny się więc stać naprawdę ogólnemi, to zdania o składkach, wychodzących poza ramy dopiero co określonego charakteru, są podzielone. Prócz zbiórek, występujących regularnie rok rocznie, można każdego roku naliczyć kilka o charakterze sporadycznym, pojawiających się dzięki nadzwyczajnym okolicznościom. Ilość składek wzrosła w ostatnim czasie tak poważnie, że przeprowadzanie ich wśród dziatwy szkolnej napotyka na duże trudności, zwłaszcza w obecnym okresie kryzysu gospodarczego i ogólnego zubożenia społeczeństwa. Nie od rzeczy więc będzie, sprawę te poruszyć na łamach prasy pedagogicznej, by choć tą drogą wskazać na niedomagania i niebezpieczeństwo, stąd wynikające dla wychowania młodego pokolenia.

Jakkolwiek bowiem urządzanie składek wśród dziatwy szkolnej uważamy jako dodatni czynnik wychowawczy, gdy chodzi o zainteresowanie dzieci sprawami tak doniosłemi jak L. O. P. P., Flota Narodowa lub Czerwony Krzyż i przeniesienie tego zainteresowania z dzieci na rodziców i starsze społeczeństwo wogóle, nie możemy milczeć na fakt, że składkowanie w obecnych warunkach i tak bezpośrednio się powtarzające celowi powyższemu bynajmniej nie służy a wychowaniu wyrządza nieobliczalne szkody, bo niekiedy deprawuje charaktery. Każdej składce towarzyszy — a przynajmniej tak być powinno — omówienie z dziećmi celu, na jaki daną składkę się zbiera. Po wskazaniu na potrzeby, ukazujące się w pewnym kierunku, następuje zachęcenie dzieci do złożenia choćby tylko drobnej składki. Jest to oczywiście tylko życzenie nauczyciela. Jeżeli jednak weźmiemy pod uwagę stosunek dziecka do nauczyciela, to pojmujemy łatwo,

że... życzenie to przekształca się często i bardzo często w rozkaz tak w pojęciu dziecka jak i nauczyciela: w pojęciu dziecka o tyle, o ile dziecko pragnie uczynić wszystko, coby mogło wpłynąć na zachowanie dobrego stosunku do nauczyciela, w pojęciu zaś nauczyciela, o ile ten sądzi i uważa, że powiedzenie, jakoby zawsze i wszędzie musiała się znaleźć droga tam, gdzie jest dobra wola, odpowiada rzeczywistości. Otóż jakie konsekwencje natury psychicznej mogą wyniknąć dla współżycia dziecka z nauczycielem i dzieci z dziećmi?

Stosunek dziecka do nauczyciela powinien polegać na wzajemnem zaufaniu. Dziecko z natury odnosi się do nauczyciela, jak do swego najlepszego przyjaciela, otwiera mu tajniki swego serca nieraz szczerzej, niż to czyni wobec rodziców, którzy nieraz nie umieją lub nie mogą zrozumieć jego duszy. Że tak jest, tego dowodem choćby odnoszenie się dzieci klas najniższych do swych wychowawców. Dopiero w późniejszych latach stosunek ten dziecka do nauczyciela ulega stopniowo zmianie, wskutek „dojrzewania" dziecka, wpływów ze strony dzieci, a co gorsza — nieraz i ze strony nauczyciela. Czyż nie należałoby sobie życzyć, by taka serdeczna atmosfera panowała przez wszystkie lata nauki szkolnej, a jej błogi powiew trwał i po opuszczeniu ławy szkolnej przez dzieci?

Tymczasem właśnie sposób zbierania składek może się przyczynić w znacznej mierze do zaniknięcia tego serdecznego stosunku, tej gwarancji owocnego oddziaływania nauczyciela na dziecko. Dziecko, chcąc zadośćuczynić życzeniu nauczyciela, wszelkiemi środkami stara się pozyskać pewną kwotę na składkę. O ile rodzice chętnie dają dzieciom drobne kwoty na składki, dzieci przynoszą je do szkoły, nie skosztowawszy przykrości, jakie sprawia ich rówieśnikom niemożliwość dorównania im po daremnych próbach uzyskania pieniędzy od swych rodziców. Jakie upokorzenie muszą przechodzić dzieci te, nie dorównawszy innym, jak każde spojrzenie nauczyciela tłumaczą sobie jako akt, jeżeli nie zemsty, to przynajmniej lekceważenia! A z drugiej strony dzieci bogatsze pragną się przymilić nauczycielowi i w łatwy sposób okupić sobie pobłażanie przez nauczyciela ich wad i błędów! Czyż nauczyciel będzie umiał zawsze rozstrzygnąć w postępowaniu dziecka, co jest obliczone na zaprószenie oczu, a co odpowiada rzeczywistości?

Komu powyższe momenty nie przemawiają do przekonania, temu należy zwrócić uwagę na zło bardziej namacalne. Jest niem pieniądz i rola jego w ręku dziecka. Pieniądz — to rzecz bardzo ponętna dla człowieka od dzieciństwa do starości, pieniądz — to najmilsza zabawka nieomal już niemowlęcia. Z biegiem czasu, gdy dziecko doświadczyło wartości pieniędzy (o której to wartości mówi mu się zresztą z okazji urządzania składek!), uczy się pieniądz szanować i cenić i pragnie na wzór starszych rozporządzać własnym groszem, a że niema sposobności systematycznego zarobkowania, pragnie wykorzystać każdą okazję, by choć najdrobniejsze kwoty nazwać swą własnością. I oto pod tym względem składki szkolne mogą się stać niepożądanym środkiem do „zbogacania" się dzieci. Czy już kto z rodziców skontrolował, czy ich dziecko zawsze pełną uzyskaną kwotę oddało nauczycielowi na składkę? Czyż brak kontroli pod tym względem nie jest pokusą dla dzieci o słabym charakterze? Byli między uczniami szkół średnich i tacy, co dopuszczali się sprzeniewierzenia opłat szkolnych. Dlaczegożby więc dziecko szkoły powszechnej nie miało zasmakować sprzeniewierzenia choćby małych kwot? A jeżeli takie próby naprawdę zachodzą, jak wygląda dziecko takie wobec sumienia?

Niemniejsze niebezpieczeństwo tkwi w składkowaniu przez szkoły dla dzieci, którym złożenie choćby drobnej ofiary sprawia wielkie trudności. Dzieci te, pouczone doświadczeniem, że w drodze legalnej nie otrzymają od rodziców ani grosza na składkę szkolną, pójdą po linji najmniejszego oporu. Ponieważ jednak nie zawsze będzie okazja po temu w chwili, kiedy będzie zapotrzebowanie, dzieci takie zaopatrzą się na zapas, a nie mając sposobności uiszczenia następnej składki w bliskiej przyszłości, pieniądz tak łatwo zdobyty, trwonią. Chociaż pod tym względem winę ponoszą rodzice przedewszystkiem, fakt ten żadną miarą nie może nie winić i nauczyciela, wywierającego choćby tylko cień przymusu.

Do skreślenia powyższych uwag przyczyniły się skargi rodziców, a celem ich jest wywołanie dyskusji na temat przeprowadzania składek pieniężnych w szkole. A może dyskusja wykaże, że pesymizm mój jest nieuzasadniony.

Rogoźno (woj. poznańskie). Aleksander Urbański.

ROZBIÓR METODYCZNY „SYZYFOWYCH PRAC“ STEFANA ŻEROMSKIEGO.

Chcąc należycie ocenić współczesność polską, jaką od lat dwunastu przeżywamy, trzeba niekiedy sięgnąć pamięcią w smutne czasy niewoli, kiedy to zaborcy usiłowali brutalnie wynarodowić młodzież polską, tłumiąc już w zawiązku jej świadomość narodową. Takim obrazem martyrologji polskiej młodzieży pod zaborem rosyjskim w latach 1875/87 są *Syzyfowe prace* Żeromskiego, osnute na tle przeżyć autora.

Wprawdzie biograf jego dzieciństwa i lat młodzieńczych, Stanisław Piołun-Noyszewski, przestrzega przed zbyt dosłownem traktowaniem tego dzieła jako autobiografji pisarza, gdyż Żeromski według niego wcielił się nietylko w Marcina Borowicza, lecz i w korepetytora Paluszkiewicza, a wypowiada się także przez usta innych postaci. Poza tem, zdaniem Noyszewskiego, nie stylizował on bynajmniej całego Borowicza na sobie, wzorując, naprzykład, jego poglądy antypowstaniowe i zażyłość z rusyfikatorskim inspektorem Zabielskim na innym z współuczniów. Tego w żadnej mierze nie można odnosić do Żeromskiego, którego patrjotyczny dom rodzinny uodpornił dostatecznie na próby wynarodowienia.

Cały utwór rozpada się na dwie wyraźne, nierównomierne części, mianowicie: na roczny pobyt Borowicza w szkole wiejskiej w Owczarach i na cały okres jego studjów w Klerykowie, czyli w Kielcach, gdzie Żeromski spędził 11 lat. Otóż najpierw rozpatrzę podług pewnych wytycznych szkołę wiejską w rzekomych Owczarach, a w rzeczywistości w Psarach, w Kieleckiem.

Kierownikiem tej szkoły pod nazwą „Naczalnoje Owczarskoje Uczilisżcze“ jest Ferdynand Wiechowski, typ Polaka-oportunisty, który dla karjery gotów z lekkiem sercem wynaradawiać powierzoną mu dziatwę wiejską. Ale ta postać, zdaniem Noyszewskiego, nie miała swego prototypu w zacnym Pawle Stachowskim, który pierwszy uczył Żeromskiego po rosyjsku. Wzoru do osoby Wiechowskiego zaczerpnął autor skądinąd; zresztą życie ówczesne obfitowało w podobne typy.

Wiechowski wychowywał i uczył gromadę dzieci wiejskich, dziewcząt i chłopców, z których dwóch tylko coś rzeczywiście

umiało, to jest Michcik i Piątek. Ponadto nieoficjalnym uczniem był Marcinek Borowicz, który pobierał lekcje osobne. Wśród umiejętności, jakie wpajał swym uczniom Wiechowski, było czytanie, pisanie i rachowanie po rosyjsku sprawą zasadniczą. Wszelako największy nacisk kładł on na pieśni cerkiewne, jako najmilszy władzom czynnik rusyfikowania dusz dziecięcych i sączenia w nie prawosławia. Borowicza uczył również czytać, pisać i rachować po rosyjsku, uzupełniając to jeszcze katechizmem katolickim po polsku i kaligrafją.

Celem nauczycielskich czynności Wiechowskiego było tylko dogodzić zwierzchności i utrzymać się za wszelką cenę na posadzie, którą snadnie mógł stracić, albowiem Polaków naogół rząd niemile widział na stanowiskach nauczycieli. O ile chodzi o Borowicza, to chciał go skutecznie przygotować do wstępnej klasy gimnazjalnej.

Co się tyczy metody nauczania, to Wiechowski uczył przeważnie tylko kilku zdolniejszych chłopców, którymi popisywał się przed inspektorem, a ci znowuż pokazywali alfabet swoim młodszym i mniej pojętnym współuczniom, ucząc ich także „ślabizoka“ i „dukać“ czyli czytać. O wszystkich uczniów chodziło Wiechowskiemu tylko przy śpiewie cerkiewnym, który usiłował wbić w chłopskie mózgi, przekrzykując energicznie cały chór dziecięcy.

Więcej znacznie trudu zadawał sobie z Borowiczem, którego z trudem uczył po rosyjsku czytać, opowiadać i przeprowadzać rozbiór etymologiczny i syntaktyczny, a prócz tego ćwiczył go w ortografji przez dyktanda. Błędem przy nauczaniu arytmetyki było, iż zamiast zrozumiałego wykładu samych zasad arytmetycznych, kładł on nacisk na nazwy rosyjskie poszczególnych pojęć arytmetycznych, co rwało ciągłość myśli.

Miejscem nauki jest w tem opowiadaniu duszna izba szkolna, którą przed południem przepełniają dzieci wiejskie, a po południu czerpie tam wiedzę Marcinek Borowicz.

Wyniki owych niby zabiegów nauczycielskich Wiechowskiego nad surowym i przeważnie tępawym materjałem dziecięcym były, oczywiście, bardzo mizerne, co się okazało podczas wizyty inspektora. Wdzięczniejszą glebą umysłową przedstawiał Marcinek, który, mając już z domu rodzicielskiego

niezłe, choć tylko w ojczystym języku podstawy naukowe, nauczył się jako tako w dość krótkim czasie czytać i pisać po rosyjsku.

Osobliwe światło na działalność nauczycielską Wiechowskiego i na stosunek wieśniaczek doń, jako nauczyciela, rzuca zgoła niespodziewane dla nich w skutkach oskarżenie go przed inspektorem, że ruszczy im tylko dzieci owem ustawicznem cerkiewnem śpiewaniem, a niczego właściwie nie uczy. Wiechowskiemu, który zrazu ściągnął na siebie niezadowolenie inspektora, to oskarżycielskie doniesienie matek przeciwnie wielką przysługę oddaje: pierwotna nagana zamienia się w pochwałę, słowa uznania i obietnicę awansu, poczem Wiechowski wypija z zamachem całą baterję butelek piwa, którem miał raczyć wizytatora.

Uzupełnieniem tego całego obrazu jest inspektor, a raczej kierownik dyrekcji naukowej trzech gubernij, Piotr Mikołajewicz Jaczmieniew, człowiek o psychice dość złożonej. Napozór zwyczajny typ rusyfikatora łączącego pozorną dobroduszność z przebiegłością i surowością w miarę potrzeby, ma on w sobie swoje głębokie podłoże rusyfikatorskich dążeń: absolwent uniwersytetu moskiewskiego, zapalony ludowiec, znakomity znawca i wielbiciel metod wychowawczych, poznanych osobiście w Szwajcarji, Szwecji, Anglji i Niemczech, pragnie on użyć ich w celu szerzenia oświaty wśród ciemnych mas rosyjskich. Uważa jednak, że dla całej Rosji trzeba nie kosmopolitycznej, lecz rodzimej oświaty rosyjskiej. Pragnie narzucić ją także chłopom polskim, zniszczywszy poprzednio ich odrębną, odwieczną kulturę, którą uważał za szkodliwą zaporę dla jednolitego ucywilizowania i uczłowieczenia całej północno-wschodniej Europy. Tak to, jak zauważa z smutnym uśmiechem autor, zrozumiał on Pestalozzi'ego.

* *
*

Jak już zaznaczyłem wyżej, znacznie większą część utworu poświęca Żeromski swym wspomnieniom gimnazjalnym, które poniekąd przetwarza artystycznie. Cały okres pobytu Borowicza w gimnazjum w Klerykowie rozpada się na dwie równe epoki, rozgraniczone przybyciem nowego dyrektora, Kriestoobriadnikowa, co stanowi w życiu gimnazjalnem znaczny przełom.

Zajmijmy się naprzód pierwszą epoką.

W tym okresie Borowicz poznał kilku nauczycieli. Najpierw zetknął się z kierownikiem klasy wstępnej, Majewskim, odstępcą od wiary i narodowości oraz zręcznym łapownikiem, który za sowitą opłatą ułatwiał nowowstępującym zdanie egzaminu. Udzielał on w klasie wstępnej rosyjskiego i arytmetyki.

Interesującą postacią był ks. prefekt Wargulski, krzepki starzec o niezbyt pociągłej powierzchowności i wadliwej wymowie, co mu nie przeszkadzało wcale być gorącym obrońcą polskości. Okazał on swój patrjotyzm, broniąc zaciekle polskiego śpiewu uczniowskiego na chórze kościelnym przed inspektorem.

Nauczycielem łaciny w niższych klasach był Rudolf Leim, spolszczony Niemiec, z zawodu nieźły historyk, lecz ledwie tolerowany przez władze za złą wymowę rosyjską. Choć w domu mówił po polsku, był starannym służbistą rosyjskim i gorliwcem lojalnym. Surowo tępił on posługiwanie się językiem polskim w obrębie gimnazjum. Mimo, że poza szkołą uczniowie wyśmiewali nieraz jego staroświecki strój galowy, potrafił on w czasie lekcyj utrzymać bezwzględną ciszę.

Tej ostatniej zdolności brakowało nauczycielowi rosyjskiego, którym był Słarjon Stiepanycz Ozierskij. Mimo dość rozległego wykształcenia nie wzbudzał on wcale szacunku w młodzieży wskutek swej zabawnej, nieproporcjonalnej figury i ciągłego roztargnienia (często nie mógł trafić do domu).

Nauczycielem „miejscowego" języka był p. Sztetter, który znał nieźle swój przedmiot, lecz nie umiał nim uczniów zainteresować z obawy narażenia się władzy. Ponieważ język polski był przedmiotem nadobowiązkowym, a przytem zredukowanym właściwie do nicości, więc uczniowie traktowali tego nauczyciela z lekceważeniem, i on sam czuł się w gimnazjum jakby intruzem. Dawne jego aspiracje dziennikarskie i literackie i cały polot stłumiła unicestwiająca wszystko rzeczywistość.

Największem poważaniem cieszył się matematyk p. Nogacki, surowy, zimny i bezwzględnie sprawiedliwy. Z innych nauczycieli tego okresu widzimy tylko przelotnie geografa, Wielkowicza, o opinji ateusza, a w istocie tylko zjadliwego ironistę, choć życzliwego młodzieży. Zdaleka ukazują się czytelnikowi postaci bardzo surowego napozór dyrektora i niechętnego polskości inspektora. Charakterystycznem dopełnieniem świata nauczy-

cielskiego są dwaj pomocnicy gospodarzy klas, Gałuszewski i Sieczenskij. Za najniezbędniejszego uważał się jednak weteran gimnazjalny, stary pedel, zwany Pazurem, który mimo 50 lat, spędzonych wśród Rosjan, nie potrafił przyswoić sobie należycie ich mowy.

Z uczniów w tej pierwszej epoce najwięcej nas zajmuje Marcinek Borowicz, jako główna postać powieści i obdarzona wieloma rysami samego autora. W ciągu pierwszych pięciu lat zachodzą w jego usposobieniu znaczne zmiany pod wpływem nowego środowiska. Z innych uczniów zasługują na wzmiankę jego współmieszkańcy stancyjni, jak starsi od niego Daleszowscy i Szwarc, którzy z początku bardzo go lekceważyli, jako wstępniaka. Ze współuczniów Borowicza wspomina autor Romcia Gumowicza, powolnie myślącego i o trudnej wymowie, który swą niedolą wzbudził w duszy Marcinka pierwsze współczucie. Uzupełnia ten zespół korepetytor na stancji, zdolny siedmioklasista, Wiktor Alfons Pigwański, który stale pozował na ogólno-klerykowskiego poetę. Jest on tu jedynym przedstawicielem wyższego gimnazjum, które mieściło się na piętrze, oddzielone od hałaśliwego świata młodszych.

Program nauczania w niższem gimnazjum klerykowskiem, które jest treścią powieści w okresie przedkriestoobriadnikowskim, obejmował religję, język rosyjski, łacinę, historję rosyjską, arytmetykę i nadobowiązkowo — język polski.

Sposób uczenia był zależny od każdego z wykładających i od celów, jakie ci ostatni sobie zakreślali. I tak, zupełnie wadliwie uczył rosyjskiego Ozierskij, który nie miał dla swego wykładu żadnego posłuchu. Na wszelkie jego pytania odpowiadał stale ten sam uczeń, t. zw. „specjalista od kałmuka“, trzepiąc zawsze jeden i ten sam rozdział. Nielepiej wiodło się poloniście, który kazał tłumaczyć na język rosyjski ustępy z wypisów Dubrowskiego i rozbierać je w tymże języku oraz objaśniał dzieło pod tytułem: „Grammatika polskawo jazyka, zostawlennaja po Iwanowu Michaiłom Grubieckim“. Lepszą znacznie metodą posługiwał się łacinnik, a najlepszą — matematyk. Ten ostatni, choć nie był rozmyślnym rusyfikatorem, to jednak sposobem swego wykładu i odpytywania zmuszał i przyzwyczajał do myślenia po rosyjsku.

Naogół rezultaty całej działalności tego grona nauczycielskiego były nieobfite i ladajakie, co odnosi się zwłaszcza do Ozierskiego, który „sobie śpiewał a Muzom", i do Sztettera, którego uczniowie nawet ortografji ojczystej należycie nie znali, a cały jego przedmiot odrabiali, jak wstrętną katorgę.

Najwięcej mógł cieszyć się i chełpić z wyników swego trudu nauczyciel arytmetyki, który, wymagając od uczniów piorunująco szybkiej kombinacji, prędkich odpowiedzi i giętkich, stworzonych przez niego frazesów, wbijanych moralnym postrachem w głowę, dokazał tego, że uczniowie nietylko nieźle znali ten przedmiot, lecz myśleli o nim wyłącznie w urzędowym języku.

Dla uzupełnienia obrazu metody nauczania w niższem gimnazjum należy tu jeszcze dodać, że, wbrew zasadom pedagogji szwajcarskiej, rola nauczycieli ograniczała się do zadawania lekcyj, słuchania „wydawanych" i stawiania stopni, a cały trud kształcenia i rozwijania umysłu dziecka spoczywał na barkach korepetytora, który, bez żadnych wskazówek ze strony gimnazjum, sam musiał sobie wypracowywać sposoby budzenia umysłu wychowanka, wzmacniania jego pamięci, kształcenia spostrzegawczości i siły kombinowania.

Prawdziwą katownią dusz polskich stało się gimnazjum klerykowskie dopiero z chwilą, gdy przybyli: nowy dyrektor, Kriestoobriadnikow, inspektor Zabielski, łacinnik Pietrow, pomocnik gospodarzy klasowych Mieszoczkin i nauczyciel Kostriulew. Cały ten nowy zespół wyrażał nowy system silnie wzmożonej rusyfikacji, która wyszła z obrębu samej szkoły, wnikając w życie pozaszkolne uczniów. Bliżej omówię tę doniosłą kwestję przy rozpatrywaniu metod nauczania i wychowania w tym okresie. Nadmienię tu tylko, że nowy dyrektor oraz inspektor nie byli bynajmniej brutalami, lecz całą akcję prowadzili zręcznie z wyrafinowanem przemyśleniem. Jeżeli zaś chodzi o dawnych polskich nauczycieli, to gdy dawniej łagodzili oni starcia między swymi rosyjskimi kolegami a uczniami, teraz pod wpływem postrachu moralnego zacieśnili się w swym oportunizmie, tracąc coraz więcej wzięcia u młodzieży.

W tej części powieści, którą spajają z poprzednią dalsze losy Marcina Borowicza, wchodzimy w świat starszej młodzieży gimnazjum klerykowskiego.

Oprócz Borowicza, który w tych ostatnich latach szkolnych uległ stopniowemu przeobrażeniu światopoglądu drogą paru ważnych etapów, poznajemy szereg innych nader interesujących i niemało obiecujących młodzieńców. Typowym synem ludu polskiego jest Andrzej Radek, który, gnany głodem wiedzy, z żelazną wytrwałością przebija się o własnych siłach przez gimnazjum, mocując się z biedą i częstą poniewierką a nawet i wzgardą, których mu życie nie skąpi. Nie od rzeczy będzie tu wspomnieć, że postać tę wzorował Żeromski na jednym ze swych przyjaciół, Wacławie Machajskim, który, jak nam opowiada Noyszewski, zrazu gorliwy Polak, społecznik i wróg caratu, uciekłszy do Szwajcarji przed żandarmerją rosyjską, zetknął się tam z socjalistami rosyjskimi i doszedł wkońcu, niestety, do stanowiska dygnitarza w obecnej Bolszewji.

Dalej na uwagę zasługuje Walecki, który w siódmej klasie z niesłychaną odwagą występuje samorzutnie przeciw historykowi Kostriulewowi, gdy ten oczernia przed uczniami polskich księży katolickich i zakonnice. Z innych wspomnieć należy o dwóch komentatorach Tomasza Buckle'a, angielskiego pozytywisty, który, zawędrowawszy przypadkowo (w rosyjskim przekładzie) do Klerykowa, wywarł bardzo doniosły wpływ na umysłowość tamtejszych gimnazjastów. Najważniejszym wszelako dla tych ostatnich faktem stało się przybycie do siódmej klasy w Klerykowie Bernarda Zygiera, wypędzonego z Warszawy za „niebłagonadiożnost", czyli za nielojalność wobec władz rosyjskich. Był to istotnie wysoce uświadomiony patrjota polski, mimo niemieckiego pochodzenia. Jakkolwiek trzymany pod ścisłym nadzorem samego Kostriulewa, potrafił on po pewnym czasie stopniowo uświadomić narodowo swych bliżej z nim zaprzyjaźnionych kolegów, a co więcej, natchnąć ich zapałem do literatury ojczystej.

* * *

Co do programu nauczania, to, jeżeli poczet przedmiotów pozostał ten sam, oczywiście z uwzględnieniem szerszego zakresu wiedzy, zgodnie z wyższem gimnazjum, zato gruntownie zmieniono metody nauczania. Na miejscu niedołężnego Ozierskawo stanął inspektor Zabielskij, który nie ograniczył się do wykładów literatury rosyjskiej w szkole, lecz potrafił zachęcić pewien odłam uczniów już od szóstej klasy do zawiązania kółka literac-

kiego, które miało na celu pogłębianie wiadomości z tej dziedziny. Przy tej sposobności sprytny inspektor podsuwał „literatom“ antypolskie utwory literackie lub dzieła pseudonaukowe o tymże charakterze. Zgubnych skutków podobnej lektury nie równoważyło bynajmniej w umysłach młodzieży jedyne, dostępne dla niej, polskie źródło poznania naszej przeszłości, mianowicie — pełne stańczykowskiego samobiczowania się: *Dzieje Polski w zarysie*, napisane przez Michała Bobrzyńskiego.

Żabielskiemu dzielnie sekundował w oczernianiu naszych dziejów nauczyciel historji, Kostriulew, który zawsze znalazł do tego sposobność przy wykładzie historji Rosji, której zresztą uczył bezbarwnie i mechanicznie.

Filologowi klasycznemu zarzuca trafnie Żeromski złą metodę uczenia greckiego. Polegała ona na pamięciowem przyswajaniu sobie wielkiej ilości słówek, form gramatycznych i całych stronic tekstu. Ponieważ tłumaczenie tegoż odbywało się bardzo powoli, więc nikt w klasie nie znał całości dzieła, z którą można było zapoznać uczniów drogą przeczytania jej w przekładzie poza szkołą w formie lektury domowej. Zresztą pod tym względem, mojem zdaniem, i obecnie nie jest lepiej w naszych gimnazjach, gdyż wszędzie naogół kawałkuje się teksty i mało kto zwraca uwagę uczniom na piękno formy lub myśli w utworach starożytnych autorów. O wszystkich tak nauczanych przedmiotach, z wyjątkiem fizyki i matematyki, które wzbudzały więcej zainteresowania, mógł ogół młodzieży, jak ironicznie zauważa autor, powiedzieć *Non vitae sed scholae discimus.*

Łatwo się więc domyśleć rezultatów. Szczególniej widać było ich nikłość w filologji klasycznej, której metoda była wspólna poniekąd innym przedmiotom, więc do niej się tu ograniczę. Ponieważ słowa i zwroty, zapamiętywane mechanicznie, nie kojarzyły się ze światem zewnętrznym, ani nie wywoływały uczuć estetycznych i, jako czynność bezcelowa, nie ulegały sądowi, przeto były tylko martwym dźwiękiem. Stąd też absolwenci tego gimnazjum bardzo szybko zapominali te cząsteczki i okruchy łaciny, nad któremi tyle czasu na ławie szkolnej i w domu trawili.

Nowy zarząd gimnazjum klerykowskiego znacznie szerzej od poprzedniego zajął się wychowaniem pozaszkolnem

powierzonej sobie młodzieży. Niestety sprawa ta, chwalebna sama przez się, okazała się wręcz szkodliwą a nawet wprost potworną ze względu na jej cel i na środki, służące do jego urzeczywistnienia. Mianowicie cały zespół nauczycielski zorganizowano w rodzaj oddziału policji śledczej, którego zadaniem było ustawiczne czuwanie nad mieszkającymi na stancjach uczniami. Trapiono ustawicznie nieszczęsną młodzież niespodziewanemi odwiedzinami, rewizjami i wszelkiego rodzaju szpiegostwem. Łatwo się domyśleć, jak strasznie podkopywało to stosunek uczniów do nauczycieli. — Aby wywołać rozdwojenie wśród samej młodzieży, wyznaczono z pośród niej dozorców, popierając energicznie wszelkie donosicielstwo. Cały ten niegodziwy system nie miał na celu bynajmniej jakiejś poprawy obyczajów młodzieży, które istotnie pozostawiały wiele do życzenia. Miał on na oku jedynie i wyłącznie cel polityczny, rusyfikatorski, tak zwanego odpolszczenia młodzieży miejscowej. Temu też celowi służyło wyżej wymienione koło literackie, skupiające obok Rosjan i Żydów pewien odłam Polaków, karjerowiczów o dążnościach wybitnie oportunistycznych i ugodowych. Ta sama myśl przyświecała władzy szkolnej w zachęcaniu Polaków do uczęszczania na rosyjskie widowiska teatralne, często o charakterze wybitnie antypolskim. One to miały zastąpić dawniejsze, skasowane w 1833 r., koncerty uczniowskie na cele wpisu dla niezamożnych, które, obok repertuaru rosyjskiego, zawierały też śpiew i deklamację polską.

Księga pamiątkowa Kielczan zachowuje opis generalnej próby przed ostatnim z takich koncertów: Żeromski z ogromnem odczuciem wygłosił *Maraton* Ujejskiego; ponieważ w jego deklamacji dopatrzyli się Rosjanie demonstracji antymoskiewskiej, usunięto ten punkt z programu koncertu, a mistrzowski odtwórca naraził się tem na niechęć władzy, która wkońcu uniemożliwiła mu zdanie matury, co pozbawiło go studjów wyższych, zastąpionych poniekąd ogromnem samouckiem oczytaniem.

Cały ten system terorystyczno-szpiegowski dawał tylko pozorne wyniki w kierunku, pożądanym przez jego twórców i wykonawców. „Ugodowcy — literaci" deklamowali wprawdzie szumne frazesy na cześć Rosji, a nawet, owładnięci mrzonkami panslawizmu, wskazywali grzesznicy „przywiślańskiej" w swych referacikach zebraniowych, czego ma się wyrzec, aby

stać się „Słowianką". — Jednakże ci sami uczniowie, choć w wyższych klasach władali świetnie rosyjskim a nawet myśleli często wkutemi zwrotami rosyjskiemi, traktowali go jako język martwy, niby nowożytną łacinę. To też nic dziwnego, że raziła ich ta mowa, usłyszana w teatrze, jako narzędzie swobodnej, bieżącej rzeczywistości.

Cała ta kultura rosyjska stanowiła u ogółu, niepozbawionego w dzieciństwie polskiej tradycji rodzinnej, jedynie rodzaj pokostu lub nalotu, który nietrudno było takiemu Zygierowi zdjąć zeń i dokopać się pod nim prawdziwej polskości.

Dlatego miał słuszność Żeromski, dając tej powieści tytuł *Syzyfowe prace*. Za takie bowiem uważał on daremne trudy rusyfikatorskie, skierowane względem młodzieży polskiej ze strony zaborców, co „chytrość nazywali rozumem, a złość nazywali mocą".

Omawiana przeze mnie powieść Żeromskiego ma nietylko znaczenie przetworzonego artystycznie dokumentu historycznego z dziejów polskiego szkolnictwa pod zaborem rosyjskim. Pod pewnym względem i dziś jest ona jeszcze aktualna. Pomijając już pewne postulaty autora w dziedzinie ulepszenia metod nauczania, które wciąż jeszcze dalekie są od ideału, a ideałem wychowawcy jest dla niego pedagog szwajcarski, charakter aktualności nadaje dziełu wykaz całego szeregu cech swoistych, jakie jednak mimo wszystko wyrobiła w młodzieży szkoła zaborcza. Składają się te cechy, między któremi niejedne — dawniej konieczne — dziś są niepożądane, na t. zw. „psychozę niewoli", z której niewszyscy zdołali się już u nas otrząsnąć. Jest to jednak konieczne, gdyż inaczej trudno nam będzie oddać się pożytecznej i skutecznej pracy państwowo-twórczej nad ugruntowaniem potęgi i mocarstwowego stanowiska naszej wskrzeszonej ojczyzny.*)

Poznań. J. L. Cassius-Kowalczyk.

---

*) Słusznie więc i bardzo na czasie podniesiono na ostatniem posiedzeniu T-wa Literackiego w Poznaniu, że obecnie trzeba się nam odwrócić od epoki romantyzmu, na której niewola tak silne wycisnęła piętno, a raczej nawiązać ścisły stosunek i wżyć się w okres pełnego życia narodu, to jest w dobę zygmuntowską. To wskazał zresztą Polsce odrodzonej niedawny obchód ku czci Kochanowskiego w Krakowie.

RYSUNKI W SZKOLE POWSZECHNEJ.

Dziecko już od najmłodszych lat lubi kreślić. Te jego „bazgroty" zadziwiają nas pomysłowością, oryginalnością i twórczością. Bawiąc się, kreśli patyczkiem różne koła i inne figury, przedstawia w swój właściwy sobie sposób zdarzenia, ilustruje opowiadanie itp. Obserwowałem 5-letnią dziewczynkę, która wprost rwała się do kredki czy ołówka, by móc coś narysować. Raz, powróciwszy ze wsi, narysowała kilka kółek i kresek z sobą powiązanych i zapytała, czy ja wiem, co jest narysowane. Przyglądam się temu rysunkowi, ale nic dostrzéc nie mogę prócz kilku postaci ludzkich i kawałków kijów. Po chwili przyglądania się rysunkowi z uśmiechem do mnie mówi: „To takie łatwe, tu biją się chłopcy temi kijami, a tu ten patyk, co go chłop połamał na dziewczynce". Ten fakt dokładnie ilustruje ten właściwy sposób przedstawiania zdarzenia rysunkiem przez dzieci. Że dziecko lubi rysunek, przekonywa nas o tem i rysowanie paluszkiem na szybce. W rysunku wypowiada dziecko to, co naprawdę myśli i czuje. Rysunek obok mowy dziecka i pisma jest jakby trzecim sposobem wyrażania jego myśli i uczuć.

Ministerstwo W. R. i O. P., wprowadzając rysunki do szkół powszechnych jako przedmiot obowiązujący, zakreśliło też w programie szczegółowym cel nauki rysunków. Cel ten, ujęty zwięźle, wyraża jedynie to, co osiągnąć ma nauka rysunków w szkole powszechnej, która dąży do rozwoju duszy dziecka. Program ciągle powtarza nakaz: uczyć patrzeć, myśleć o tem, co się widzi, każe zachęcać do patrzenia i myślenia, zniewalać do ciągłej obserwacji otoczenia przez zwracanie uwagi na cechy przedmiotów, odróżniać je od siebie, od cech drugorzędnych. Program każe rozwijać wrażliwość dziecka na to, co znajduje się w przyrodzie i uszlachetniać tę wrażliwość, aby dziecko mogło poznać Boga w całej przyrodzie. Sam rysunek jest tylko środkiem, służącym do osiągnięcia tego celu.

Rysunek więc budzi i rozwija fantazję, kształci poczucie piękna czyli smak estetyczny, zaprawia do czystości i porządku.

Z zestawienia powyższego widzimy, że rysunek jest mową obrazkową i, jak mówi Stefan Szuman w *Psychologji twórczości*

*rysunkowej dziecka**) że: „rysunki dziecka są znacznie więcej organem wypowiadania się“ — i to jest istotą rysunku. A mowa ta służy do wyrażania myśli dziecka i rozwoju jego duszy, i to jest celem.

W myśl powyższego zestawienia, program ministerjalny wprowadził dla oddziałów I, II i III na pierwszem miejscu, rysunek ilustracyjny, gdyż dziecko w tym wieku tj. do 10 lat swe myśli wypowiada najlepiej, najłatwiej i najchętniej ilustracją. W późniejszym wieku, tj. w oddziałach IV i V, na pierwsze miejsce wybija się rysunek z przypomnienia i modelu. W tym wieku dąży już młodzież do ścisłego odtwarzania przedmiotów z natury.

Program ministerjalny podaje więc dla oddziałów I, II i III następujący schemat programu szczegółowego: 1) ilustracyjny rysunek z wyobraźni, 2) rysunek na podstawie pokazu przedmiotu, 3) rysunek z pamięci na temat, dowolnie obrany, 4) wstępne ćwiczenia z zakresu zdobnictwa.

Dla oddziału IV a nawet i V program szczegółowy zawiera: 1) ćwiczenia rozmachowe, 2) rysunek z przypomnienia, 3) rysunek z modelu lub z pokazu, 4) rysunek ilustracyjny z wyobraźni, pamięci i modelu, 5) ćwiczenia zdobnicze.

Musimy zastanowić się, choć pokrótce, nad omówieniem każdego z wymienionych powyżej punktów w znanym nam programie rysunków.

O rysunku ilustracyjnym była już mowa powyżej.

Dzisiejszy człowiek wykształcony nauczył się wprawdzie myśleć, lecz rzadko który nauczył się patrzeć — mówi Kerschensteiner w książce o rysunkach dziecięcych. A więc musimy dziecko uczyć nietylko widzieć, ale i patrzeć, obserwować i odtwarzać to, co ono widzi, czy też widziało. Środkiem, wiodącym do tego celu, to rysunek z przypomnienia, z pokazu i z modelu przedmiotów z otoczenia dziecka. Przedmiot, rysowany z przypomnienia, musi być dzieciom dobrze znany tj. już dawniej na lekcji omawiany. Przedmiot, rysowany z pokazu, muszą dzieci przedtem przez 5—10 minut obserwować, z pomocą nauczyciela,

*) Stefan Szuman: *Sztuka dziecka. Psychologja twórczości rysunkowej dziecka.* Nr. 10 wydawnictw Komisji Pedagogicznej Min. W. R. i O. P. (Oddz. psychologji pedagogicznej) 1927. Str. 224 + 48 tabl. czarnych + VIII tabl. kolorowych. Skład główny: Książnica-Atlas. Cena zł 10,—.

zanalizować go, następnie bywa on usunięty z przed oczu dzieci i odtwarzany. Przy rysowaniu z modelu przedmiot przez całą lekcję rysowania musi stać przed oczyma dzieci.

Dziecko ma możność kontrolowania swój rysunek, przez porównanie z modelem, a przez to samo może ściślej odtworzyć dany przedmiot.

W programie uwzględniono też i skarbnicę, z której dziecko czerpie wzory do swych przedmiotów, a mianowicie zdobnictwo. Popęd twórczy w zdobieniu tkwi głęboko w duszy dziecka, trzeba go tylko wydobyć, zachęcić do jego uzewnętrznienia się przez odpowiednie wskazówki. Ileż to razy daje się zauważyć, że dziecko z własnej chęci ozdabia rysowane na lekcji przedmioty, a ile pomysłów przy wypełnianiu kwadratu, prostokąta czy koła, lub zeszytu szkolnego, motywami, przeważnie czerpanemi z przyrody. Przy zdobieniu przez dzieci należy zwracać uwagę na użytkowność przedmiotu zdobionego, na to, by ten przedmiot, jego cechy, były dobrze podkreślone zdobiną dziecka. Trzeba dzieciom pomagać w dobieraniu barw, chociaż mają poczucie do tworzenia harmonji barw.

Wreszcie w oddziale IV na początku każdej lekcji przeprowadza się ćwiczenia rozmachowe ołówkiem, kredką lub węglem na papierze pakunkowym, szarym, a kredą na tablicy. Celem tych ćwiczeń jest ćwiczenie ręki i pamięci wzrokowej. Ćwiczenia te wzbudzają i podtrzymują zapał, chęć i ufność we własne siły dziecka. Dziecko, rysując rozmachem, zaprawia się do śmiałego i pewnego kreślenia wszelkich ładnych linij. Dzieci, wyrobiwszy zaufanie we własne siły, do pewnego i śmiałego rysowania, uwalniają się od niepotrzebnego używania przy rysowaniu gumy, która niszczy papier i brudzi rysunek. Ćwiczenia rozmachowe wiązać się muszą ściśle z tematem danej lekcji, one muszą ułatwiać pewne i śmiałe rysowanie przedmiotu na danej lekcji.

Dużą pomocą w rysunkach jest i modelowanie, które rozwija poczucie kształtów i proporcji. Modelowanie, niezależnie od robót ręcznych można stosować na rysunkach we wszystkich oddziałach.

Kiedy już wiemy, jaki rysunek mamy prowadzić na danych lekcjach i w oddziałach, należałoby przygotować odpowiedni materjał i rozkład materjału. Przy wyborze materjału naukowego

liczyć się należy z psychiką dziecka, jego wiekiem, zdolnościami i z tem, co w danym wieku i chwili może je interesować. Znając zdolności i upodobania dzieci, nie będziemy się spotykać z tem, że ten lub ów uczeń nie lubi rysować lub że nie umie, czy też nie może (oczywiście wyjątek stanowić będą dzieci anormalne). Dziecko nie chce czy też nie umie rysować, bo wcześnie straciło zaufanie do swego rysunku, bo szkoła zamiast zachęcić, obrzydzała mu ten rysunek.

Materjał do rysunków czerpać należy z otoczenia dzieci i z ich własnego życia. Trudno na tem miejscu wskazać dokładnie, co ma być rysowane w poszczególnych oddziałach. Wybór materjału zależeć już będzie od prowadzącego naukę rysunków.

Aby z rysunków odnieść korzyści i osiągnąć zakreślone powyżej cele, trzeba zastosować przy nauczaniu rysunków dobrą metodę.

Doniedawna, a nawet i dziś jeszcze daje się zauważyć, że rysunki były traktowane po macoszemu. Rysunek pojmowano jako cel, a nie jako środek. Dawano dzieciom „wzorki", które bez żadnych objaśnień, przerysowywano. Na lekcjach rysunków panowała bezmyślność, mechanizm. Nikt nie troszczył się o przebieg pracy, o to, czy lekcja odpowiadała zainteresowaniom dzieci. Ich psychologja nie była brana pod uwagę. Małym dzieciom podsuwano owe „wzorki" i kazano przerysowywać na kropkowanym czy kratkowanym zeszycie. Odrabiane geometryczne wzory i linje nużyły dzieci, zabijały wzorowe popędy twórcze. „Ta metoda zniechęcała dzieci — mówi Binet w *Pojęciach nowoczesnych o dzieciach* — rysowały już, nim wstąpiły do szkoły, a szkoła im rysunek obrzydza". Ale i nauczyciel nudził się na lekcji: podał wzór na tablicy, dzieci z mozołem przerysowywały, a on siedział bezczynnie.

Dziś w szkole rysunek jest i powinien być dla dziecka bardzo miłem zajęciem. Nauczyciel winien mu zostawić pełną swobodę, niczem niekrępowaną, by mogło swobodnie się wyrażać. Dzisiejsza metoda dąży do ogólnego rozwoju duszy dziecka, rozwija władze logicznego myślenia, uczy wnioskowania i wdraża do samodzielnej, twórczej pracy.

Każda lekcja, prowadzona tą metodą, winna zawierać następujące punkty: 1) cel lekcji, 2) przedmiot lekcji, 3) tok lekcji i 4) wynik lekcji, który wykazywać ma, czy cel został osiągnięty.

Cel każdej lekcji jest cząstką ogólnego celu.

Przedmiot lekcji może być jeden i ten sam na różne lata nauki; tylko ujęcie go będzie inne, które zależy od rozwinięcia umysłowego dziecka. Przedmioty dobierać tak, by odpowiadały wiekowi i uzdolnieniu dzieci: przedmiot musi wzbudzić zainteresowanie sobą. Form trudnych należy unikać!

Tok lekcji musi być jasny i prosty i zawierać: a) nawiązanie, b) analizę przedmiotu i c) rysunek uczniów.

Nawiązanie, to rozmówka na temat danej lekcji. Dzieci zwykle odpowiadają na pytania, co wiedzą o tym przedmiocie. Nawiązanie winno trwać od 10 do 15 minut w oddziałach niższych. Rozmówka na temat danego przedmiotu, przed analizą jego, musi wzbudzić zainteresowanie się tym przedmiotem dzieci.

Analiza odnosi się do samego przedmiotu, zaobserwowania jego kształtów i techniki narysowania.

Rysunek wykonywują uczniowie kredką lub ołówkiem miękkim. Nauczyciel czuwać winien nad estetycznem rozmieszczeniem rysunku na płaszczyźnie kartki papieru. Jako zasadę przy rysowaniu przyjąć należy: a) rysunek przedmiotu musi być rozmieszczony tak, by odległości od krawędzi kartki zeszytu do rysowanego przedmiotu nie przedstawiały wielkich różnic, b) na tej samej kartce papieru nie można rysować obok siebie przedmiotów takich jak: nóż stołowy czy widelec i widły, szpadel i ołówek, gdyż przez takie umieszczenie przedmiotów obok siebie, utrudnia się dzieciom rozwój poczucia proporcji przedmiotów, i c) każdy rysunek należy zaopatrzyć w datę, podpis ucznia i napis, albo inaczej: opis rysunku np. „z modelu“, „z pokazu“, „ilustracja do ustępu pt. *Powrót taty*“ itp. Opisy rysunków muszą być czytelne, staranne i czyste. Tu trzeba też zwracać uwagę na prawidłową postawę przy rysunku: dzieci muszą siedzieć możliwie prosto, zeszytu nie wolno przekręcać, a ołówek trzymać w trzech palcach, podobnie jak kredę przy pisaniu na tablicy.

Wynik prac rysunków dzieci tj., czy cel został osiągnięty czy też nie, nauczyciel stwierdzić musi w czasie lekcji. Jeśli zauważy, że przy rysowaniu zjawiają się błędy, musi im zapobiec przez indywidualne, a jeśli zajdzie potrzeba to i przez ogólne zwrócenie uwagi na ten błąd. Tym sposobem zapobiegnie się fałszywemu wyrobieniu pojęcia o danym przedmiocie. Sam zaś zastanowić

się musi nad przyczyną tych błędów. Ta analiza wyniku prac rysunkowych dzieci wskaże dokładnie, co było niewłaściwego ze strony nauczyciela przy nawiązaniu i analizie przedmiotu rysowanego.

Dla ilustrowania powyższej metody podam **kilka ogólnych przykładów lekcyj rysunków.**

Weźmy oddział IV. Temat lekcji: Ilustracja do wiersza A. Mickiewicza pt. *Powrót taty.* Nawiązanie lekcji rozpoczynamy przypomnieniem znanego dobrze dzieciom wiersza. (Dzieci mogą nie wiedzieć, że będą rysować ilustrację do tego wiersza.) Jedno lub dwoje dzieci powtórzy cały wiersz, następnie pytaniami nauczyciel zwraca uwagę dzieci na osoby, biorące udział w akcji, miejsce, gdzie ona się rozgrywa, i na szczegół, o który chodzi przy ilustracji tj. na groźny wygląd zbójców i to w słowach:

„Brody ich długie, kręcone wąsiska,
Wzrok dziki, suknia plugawa„;
„Noże za pasem, miecz u boku błyska,
W ręku ogromna buława“.

Jeśli nauczyciel wiersz ten, a szczególnie charakterystykę zbójców wypowie z przejęciem, dzieci zostaną tak pochłonięte, że zdawać się będzie, iż się ich wprowadziło w osłupienie i, kiedy zaczyna pracować ich myśl i budzić się wyobraźnia i fantazja, nauczyciel głosem oznajmia, że scenę tę dzieci przedstawią rysunkiem. Myśl ich zamienia się w czyn, ujmują ołówki, z zapałem i z rozmachem kreślą tak, jak scenę tę przed chwilą przeżywały. Rola nauczyciela skończona i ograniczy się tylko do krótkich indywidualnych objaśnień poszczególnym uczniom. Dzieci napewno narysują zbójców dobrze i groźnie, bo będą chciały ich bardzo poniżyć wobec drugich niewinnych osób. Po skończeniu lekcji dzieci oddają rysunki, a na przyszłej lekcji wspólnie mogą zastanawiać się nad omówieniem tych rysunków.

Druga lekcja w oddziale drugim z przypomnienia. Tematem tej lekcji może być przedmiot dzieciom znany np.: „Mój konik“ (dla chłopców) albo: „Moja lalka“ (dla dziewcząt).

Lekcję rozpoczyna się przypomnieniem konika czy lalki. Dzieci samę wypowiadają się, nauczyciel daje im swobodę. Ileż uciechy i radości przy opisie konika. Zapalają się w opowiadaniu, bo przecież znają tyle szczegółów z życia tego stworzenia. Zdaniem

mojem nie należy żądać od dzieci takich wyjaśnień jak: ile koń ma nóg, czy ogon ma krótki czy długi, a czy ma gwiazdkę na czole, gdyż to pomiesza w dzieciach obrazy własnych koni. W lekcji tej nie powinno nam chodzić o szczegóły, ale o ogólny schemat rysunkowy konia.

Jeśli znów mamy lekcję w oddziale III, której tematem jest rysunek przedmiotu z pokazu, to w nawiązaniu i analizie przedmiotu należy dokładnie go opisać. W opisie musimy uwzględnić użyteczność tego przedmiotu, sposób wykonania, kształt jego itp.

Opis musi wywołać u dzieci zainteresowanie tym przedmiotem. Po analizie zapowiadamy dzieciom, by dobrze przypatrzyły się przedmiotowi, bo będzie zaraz schowany; dzieci chwilę obserwują, wreszcie przedmiot usuwa się z przed oczu, a dzieci rysują. Jeśliby w czasie rysowania napotkał nauczyciel na błędy, powinien raz jeszcze przedmiot pokazać i zwrócić uwagę na źle ujęty szczegół, by ustrzec od fałszywego narysowania przedmiotu.

Rysunek z modelu nie różni się tak bardzo w przeprowadzeniu lekcji od rysunku z pokazu. Wprowadza się go od oddziału IV, i przedmiot rysowany przez cały czas rysowania stoi na oczach dzieci. Dzieci mają możność sprawdzania swego rysunku z przedmiotem, nawet już bez pomocy nauczyciela.

Wreszcie należałoby wspomnieć o ocenie prac rysunkowych dziecka. Dziecko, rysując, wytęża swoją wolę, w pracę wkłada całą swoją duszę. Ono rysuje dla siebie. W rysunku widzi spełnienie swych utajonych życzeń, ono cieszy się, kiedy widzi, że z pod ręki wychodzi mu upragniony obraz. Ono jeszcze dokładnie nie zdaje sobie sprawy z tego, czy ten przedmiot dobrze odtworzyło, ale jednak cieszy się narysowanym przedmiotem. Jeśliby teraz przyszedł nauczyciel do niego i, jak to dawniej bywało, powiedział, że źle narysowało, źle ujęło dany przedmiot, dziecko momentalnie traci chęć i zaufanie do własnego tworu, traci wiarę we własne siły i zamiast iść dalej w swej twórczości, cofa się. To też przy ocenie trzeba być ostrożnym. Aby sprawiedliwie ocenić rysunek dziecka, trzeba wpierw poznać jego zdolności, jego sposób wyrażania się rysunkiem, trzeba wiedzieć, że ono ilustruje świat swój wewnętrzny, a nie naśladuje wiernie obrazu natury.

„Nie model, lecz wyobraźnia, fantazja i przeżycie kierują dzieckiem rysującem“ mówi Szuman. Wreszcie musimy zdawać sobie sprawę z tego, że dziecko wyraża się rysunkowo inaczej, niż dorosły, znacznie prymitywniej. Niech więc rysuje jak dziecko, póki jest dzieckiem.

Mniej więc krytyki z naszej strony, a więcej zachęty i bodźców, które pobudzać będą do dalszej twórczej pracy rysunkowej dziecka.

Trzeba uczniów zdolniejszych obserwować i żądać od nich pracy sumiennej, starannej i czystej, a mniej zdolnych zachęcać, dając im odpowiednie wskazówki, które podniosą w nich pracowitość i wiarę w skuteczność ich pracy.

Dużo w tym kierunku dają tak zwane wystawy prac rysunkowych dzieci. Dobrze byłoby, przedstawić na takiej „wystawie“ co pewien czas lekcję rysunków. Przez porównanie prac uczniów mniej zdolnych z pracami uczniów zdolnych, mogliby uczniowie mniej zdolni się poprawić i lepiej rysować. Należy tylko zabronić wyśmiewania się jednym uczniom z drugich, a nawet można doprowadzić do tego, że ci zdolniejsi sami z własnej chęci będą pomagać mniej zdolnym.

Wkońcu dodam jeszcze, że łatwiej uda nam się wprowadzić do klasy czystość, porządek i miłą atmosferę przez wyrobienie uczuć estetycznych u dzieci aniżeli przez narzucone im zakazy lub polecenia.

Gole (woj. warszawskie). Jan Sokołowski.

UWAGI DYSKUSYJNE.

Lekcja: Jak Polska zatrzymuje parcie Niemców na wschód.

Nauczanie historji w szkole powszechnej należy do najtrudniejszych, dlatego należy się pewne uznanie dla autora lekcji powyższej. Zaznacza on, że lekcję tę starał się opracować według *Zasad nauczania* B. Nawroczyńskiego i toku Deweya. I to rzeczywiście należy podkreślić. Sam autor podaje, iż lekcja jego posiada pewne niedociągnięcia i usterki. Jeżeli na nie wskażę, to nie dlatego, aby tylko krytykować lekcję, lecz poruszyć pewne kwestje z metodyki historji, które mojem zdaniem nie zostały uwzględnione w lekcji.

1) Autor podaje jako ćwiczenia opowiadanie przez dzieci i odczytywanie kroniki Galla. Uważam, że to czytanie fragmentów z kroniki Galla można było użyć dla ilustracji momentów walki z Niemcami, ale nie jako ćwiczenie zdobytych wiadomości.

2) Pracę dzieci w opracowaniu tego tematu można było urozmaicić, choćby przez użycie map i ilustracyj. Dzieci tylko czytały, streszczały, opowiadały. Istnieje więc obawa werbalizmu. Celem dokładniejszego zrozumienia należało wskazać siedziby plemion słowiańskich tak polskich, jak połabskich, których ziemię zajęli Niemcy. Mogły to uczynić same dzieci. Być może, że autor to w rzeczywistości przeprowadził, lecz w toku opracowania nie zaznaczył. Źródłem jednak zdobywania wiedzy historycznej nie jest tylko czytanie i opowiadanie. Ten sposób lekcji przypomina mi „typ lekcyj na wymarciu". (*Praca Szkolna* 1931 Nr. 1. L. Koza.)

3) Niekoniecznie trzymałbym się jednego typu podręcznika. „Uczeń ma czerpać wiedzę nie z jednej książki, lecz kilku, ma nauczyć się pracować „źródłowo" naturalnie w szczególnem tego słowa znaczeniu, ze względu na wiek i przygotowanie duchowe ucznia. ...Potrzebne książki, „źródła", znajduje uczeń w bibljotece szkolnej lub klasowej" (Ziemnowicz, *Problemy wychowania współczesnego*). Szukanie i porównywanie materjału byłoby więcej dla dzieci interesujące i z większą korzyścią pod względem wychowawczym. Punkt 3 celu nauki historji programu ministerjalnego mówi o „przygotowaniu do czytania łatwiejszych książek treści historycznej". O tym punkcie zdają się zapominać autorzy wzorów lekcyjnych, jak również i Autor lekcji, który zaznacza, że, jeżeli starczy czasu, można czytać wyjątki z opowiadań, malujących zmaganie się Polaków z Niemcami np. Synoradzkiego *Psie Pole*, Przyborowskiego *Chrobry*. A jeżeli nie starczy czasu, to dzieci nie mogą same tego przeczytać? Czy to ich czytanie w domu nie będzie samodzielną pracą?

4) Temat ten w samem ujęciu syntetycznym opracowałbym dopiero po przerobieniu momentów z dziejów Polski w tym okresie. Przecież nawet program wymienia takie momenty jak Chrzest Polski, Koronacja Chrobrego. Rozbudowa tego punktu programu daje możność omówienia życia Słowian i Germanów. Autor nie zatrzymał się nad niemi, bo „po streszczeniu każdego ustępu pytałem, czy mamy już odpowiedź na pytanie". Dzieci szukały więc odpowiedzi na pytanie. A zatem nie miały możności przeżyć momentów, o jakich czytały. Może to przedtem już zdobyły? Należało to zaznaczyć w opracowaniu. Bo z podania tytułów w podręczniku i wzmianki, że lekcja była przeprowadzona w ciągu czterech godzin, wnioskuję, że nie.

5) „Jeśli historja ma być uważana tylko za sprawozdanie z przeszłości, to z trudnością możnaby było przypisać jej wielką rolę w programie wychowania początkowego. Przeszłość jest przeszłością, i umarli niech sobie spoczywają w pokoju. Zbyt wiele doniosłych potrzeb tętni w teraźniejszości, zbyt wiele wołań z progu przyszłości, ażeby pozwolić dziecku zanurzać się zbyt głęboko w tem, co na zawsze zniknęło" (Dewey: *Szkoła i społeczeństwo*. Przekład M. Lisowskiej 1924). U Szanownego Autora lekcji poza krótkiem odwołaniem się do „Miesiąca Pomorza" na wstępie lekcji nie widać tego nawiązania do teraźniejszości. Można i należało podkreślić momenty, że w dzisiejszych czasach nietylko walką orężną można powstrzymać przeciwnika, lecz także pracą na innych polach. Zwłaszcza na Pomorzu momenty te nie byłyby dla dzieci czemś oderwanem.

6) Lekcję tę w zastosowaniu należało powiązać z jakim czynem. Byłaby tu sposobność założenia klasowego koła L. O. P. P. czy Z. O. K. Z. O ile zaś dzieci należą już do takiego koła, to możnaby zrobić obliczenie składek i zarząd wezwałby nieakuratnych członków do uregulowania zaległych składek.

7) Uważam za niewystarczające przygotowanie się nauczyciela do lekcji i oparcie materjału na podręczniku Jarosza czy Lewickiego. Przygotowanie nauczyciela musi polegać na zaznajomieniu się z monografjami historycznemi. W razie braku tychże pod ręką, rolę tę mogą spełnić *Teksty źródłowe do nauki historji*, wydane nakładem Krakowskiej Spółki Wydawniczej.

Jeszcze raz pragnę zaznaczyć, że nie chodziło mi o krytykowanie lekcji, lecz o pewne kwestje metodyczne. Może Szanowna Redakcja *Przyjaciela Szkoły* użyczy swych szpalt na odpowiedź Autorowi lekcji, który, znając gruntowniej od niejednego z Czytelników *Przyjaciela Szkoły* (a więc i piszącego te uwagi) metodykę historji, wyjaśni poruszone w uwagach kwestje metodyczne.

Teodorów, (woj. kieleckie.) Ludwik Koza.

*

Odpowiedź.

Nim przystąpię do omówienia szczegółów, przypomnę kol. Kozie nast. urywek, przytoczony w uwagach wstępnych mej pracy: „...niżej podanego opracowania nie można uważać za „wzór“. Jest to przykład lekcji, którą można w innych warunkach inaczej przeprowadzić. Chodzi jedynie o to, by nauczyciel przemyślał zarówno materjał nauczania, jak i tok lekcji i by umiał kierować pracą“.

To jest, mojem zdaniem, kwestja zasadnicza. I kol. K. przejął się tem, bo przemyślał materjał, przemyślał tok lekcji — więc moje opracowanie osiągnęło w zupełności w stosunku do kol. K. zamierzony cel. Zastrzeżenia, które kol. K. wysuwa, są potwierdzeniem tego. Tylko jeszcze jedna uwaga zasadnicza: czy w opracowaniu przykładu lekcyjnego trzeba wszystko powiedzieć i o wszystkiem napisać? Nawet o tych elementarnych kwestjach, jak np. o używaniu map, ilustracyj i wogóle pomocy naukowych, — kwestjach, które są pewnikiem dydaktycznym? Bo wydaje mi się, że kol. K. tak sprawę ujmuje. Tymczasem ja uważam, że poruszyć trzeba tylko kwestje, które wnoszą coś nowego. Trzeba też przecież pozostawić nauczycielowi trochę swobody. Oczywiście można się z tem nie zgadzać i domagać się pisania takich np. objaśnień, jak: idź do mapy, napisz na tablicy, mów głośniej itd. itd. Poglądu takiego nie podzielam, gdyż jestem zasadniczo przeciwnikiem mówienia tego, co wszystkim jest wiadome.

A teraz kwestje sporne.

Punkt 1. Nie rozumiem, co kol. K. chce powiedzieć. Przecież czytanie wyjątku z kroniki Galla ma być zastosowaniem zdobytej odpowiedzi w szeregu ćwiczeń, czyli inaczej mówiąc: ilustracją zdobytych wiadomości historycznych. A czy ta ilustracja jest w czasie zdobywania odpowiedzi, czy też po zdobyciu odpowiedzi, to kwestja rozumienia zasady toku lekcji. Jeżeli dzieci mają znaleźć odpowiedź na podstawowe pytanie samodzielną pracą, to poszukiwań tych nie można im przerywać, bo to wytworzyłoby chaos. Nauczyciel

kieruje pracą, musi więc tak kierować, by chaosu uniknąć. Wyjątek z Galla nie był konieczny do znalezienia odpowiedzi, trzeba więc dać go wtedy, gdy odpowiedź jest znaleziona — jako ilustrację.

Punkt 2. Używanie w oddz. V map i obrazów jest rzeczą elementarną, o której pisać nie potrzeba. Bliższe dane znaleźć można w pracy Pohoskiej: *Dydaktyka historji.*

Punkt 3. Kol. K. dla cytatu z Ziemnowicza poświęca rzeczywistość szkolną. Czy nie dosyć, że dzieci kupią j e d e n podręcznik? A jeśli wogóle kupić nie mogą, bo ojciec nie ma pracy? Piękną rzeczą jest „szukanie i porównywanie", jednak kol. K. zdaje się przeoczył, że mówimy o oddz. V szkoły powszechnej, że w oddz. tym dzieci łamią się jeszcze ze z r o z u m i e n i e m słowa, że nadmierne szafowanie wyrazami prowadzi do werbalizmu. Niech dzieci zrozumieją treść j e d n e g o podręcznika, a rezultat nauczania będzie świetny. Ale naprawdę z r o z u m i e j ą! Mam wrażenie, że „szukanie i porównywanie" w kilku podręcznikach byłoby połykiwaniem wyrazów bez wniknięcia w ich treść. To jest niebezpieczne — i dlatego nigdy nie będę tego radził. Doskonałe uwagi na ten temat znaleźć można w nr. 9 *Ruchu Pedagogicznego* — artykuł Dr. M. Rubakina: „Czytelnictwo młodzieży i różnice zainteresowań pokoleń".

Jeśli chodzi o powiastki historyczne, to kol. K. ma rację, że trzeba było nadmienić o możności czytania ich przez dzieci w domu.

Punkt 4. Nie wiem, co kol. K. rozumie pod wyrazem „przeżycie". Gdyby wyraz ten tak rozumieć, jaka jest jego istotna treść, to czy kol. K. przypuszcza, iż możliwe jest, by dzieci „przeżyły" wysiłki Polaków w kierunku zatrzymania Niemców na wschód? W jaki sposób? Jeleńska jest ostrożna i mówi o przeżyciach jako „wrażeniach artystycznych". W ten sposób — tak! Ale to kwestja nie pisania w ten czy inny sposób w opracowaniu — to kwestja artystycznego ujęcia lekcji w praktyce. Tego nie nauczy się jednem czy dwoma wskazaniami. A czy kol. K. nie zauważył, że odczytywanie kroniki Galla może wywołać takie głębsze wrażenia? A te wszystkie ilustracje, które dzieci miały przed oczyma (w podręczniku) — czy to nie wywoła wrażeń artystycznych? To, o co kol. K. walczy w opracowaniu mojem, jest tylko trochę ukryte.

Punkt 5. Cytat z Dewey'a zaciemnia nieco treść tego punktu. Zapewne kol. K. ma rację, gdy domaga się, by mówić w lekcji o pracy na innych polach dla powstrzymania Niemców. Tego w opracowaniu niema, i to jest usterką. Poco jednak ten cytat: „Przeszłość jest przeszłością, i umarli niech sobie spoczywają w pokoju?" Wyrwany z całokształtu rozważań, cytat ten może wprowadzić chaos w rozważania metodyczne. Bo przecież podstawą nauczania historji jest przeszłość i są ci właśnie umarli, a jeśli Dewey w ten sposób pisze, to chodzi mu o podkreślenie, iż przeszłość nie ma być celem sama w sobie, lecz służyć ma teraźniejszości. Czy tej teraźniejszości nie służy samo zagadnienie, chociażby bez aluzyj współczesnych? Głębsze wniknięcie w tę sprawę przekona nas, że można omawiać pewne zagadnienia z przeszłości bez potrącania o teraźniejszość, a drogą a n a l o g j i korzyści dla teraźniejszości będą widoczne.

Punkt 6. Dlaczego lekcję należało powiązać z czynem? Czy może dlatego, że tak chce Dewey czy James? Kol. K. tego nie wyjaśnia. Nie mówi także,

co jego zdaniem jest „czynem". Założenie „koła"? A czy nie jest czynem praca myślowa dzieci? — Oto zagadnienia, które nasuwają zarzuty kol. K., a których nie można w krótkiej notatce wyjaśnić. Odsyłam interesujących się tem do ciekawej książki J. A. Stevensona: *Metoda projektów w nauczaniu*. Dużo cennych myśli na ten temat znaleźć można również w *Wyborze pism* Karpowicza.

Punkt 7. Dogmatyczne powiedzenie: „Przygotowanie nauczyciela musi polegać na zaznajomieniu się z monografjami historycznemi" jest tylko powiedzeniem bez treści, dopóki nie wyjaśni się, dlaczego tak być powinno. Absolutnie nie powiedziałem i nigdy nie powiem, by nauczyciel nie miał znać monografij czy tekstów źródłowych (które zresztą wydaje nietylko Krakowska Spółka Wydawnicza!) Te rzeczy poznaje już kandydat na nauczyciela w seminarjum, uzupełniać zaś musi się stale w pracy nauczycielskiej. Kol. K. nic nie zarzuca materjałowi historycznemu, który opracowałem na podstawie Jarosza i Lewickiego — pocóż więc ten punkt 7? Co jest złe w materjale? Jakie braki? Co złe z Jarosza a co z Lewickiego? Co trzeba było uzupełnić z monografji St. Zakrzewskiego, T. Wojciechowskiego, Smolki czy Szajnochy? Tego kol. K. nie podaje, trudno mi więc zorjentować się, o co mu chodzi. Bo jeśli to miały być tylko uwagi na temat „pedagogologji" czyli nauki o nauczycielu, to Pohoska poświęciła temu osobny rozdział, i tam też dużo cennych rzeczy znaleźć można.

Nim zakończę, wyrażę kol. K. serdeczne podziękowanie za zainteresowanie się lekcją i za uwagi, które dały mi okazję do wyjaśnienia niektórych kwestyj. Być może, że znajdzie się jeszcze sposobność do pogadania na temat nauczania historji — temat bardzo ciekawy, ale zarazem bardzo trudny.

Tuchola (woj. pomorskie). Stanisław Nowaczyk.

*

Odmiany rzeczowników przez przypadki.*)

Jakże wiele słuszności kryje się w słowach p. J. Hara, autora uwag dyskusyjnych w sprawie odmiany rzeczowników przez przypadki.

Rzeczywiście, o ile wychowanie i nauczanie mają nas doprowadzić do pożytecznych rezultatów, dzieci powinny w całem tego słowa znaczeniu — być czynnie ustosunkowane do pracy w szkole. Lekcje powinny tworzyć same dzieci, lekcja powinna być wypływem żywego tętna życia szkolnego, a nie jakiemś sztucznem przedstawieniem, rozgrywającem się przed oczyma dzieci.

Nie mam zamiaru ponownie analizować lekcji p. W., lecz chciałbym rzucić kilka uwag w sprawie nowego projektu p. Hara.

Autor oparł rzeczywiście swój szkic na podstawach zrozumiałych i interesujących, bo wziętych z bezpośredniego życia dzieci — z zabaw. „Franek bije Janka", „Następuje sąd", „Franek świadczy się Jankiem", „Nauczycielowi brakło cierpliwości — grozi".

Dziwnie się wydaje, że autor, mając tak jasne poglądy na wychowanie, zapomina, iż nauczyciel-wychowawca nigdy grozić nie powinien, bo wypływem groźby — to strach, a strach, bojaźń, lęk, jak dowodzi dzisiejsza pedagogika eksperymentalna, a nawet zdrowy chłopski rozum — paczy charakter, zabija

*) Lekcja była umieszczona w Nrze 17 (1930), uwagi dyskusyjne kol. J. Hara w Nrze 2 „P. S"

ambicję, obniża poczucie własnej godności, wiedzie do fałszu, a nawet do zdrady. Radziłbym więc autorowi, by zamiast stosowania w tym wypadku groźby skoncentrował swój wysiłek myślowy nad wynalezieniem innego więcej pedagogicznego, a tem samem i owocniejszego w skutkach — środka.

„Nauczycielowi brakło cierpliwości". — Jeśli chce wychowywać, nigdy braknąć mu jej nie powinno, albowiem jest to kardynalny warunek owocnych rezultatów pracy szkolnej.

Nasze wychowanie i nauczanie grzeszy właśnie tym brakiem cierpliwości, impulsywnością działania, pracą nerwową, nieopanowaną, a „Utrata panowania nad sobą jest — jak mówi Foerster — najpewniejszą drogą do utraty panowania nad drugimi" (*Szkoła a charakter*, str. 179).

Słusznie natomiast podkreśla autor szkicu, że w nauczaniu wykorzystywać trzeba pewne „momenty życia szkolnego", lecz nieodzowną rzeczą będzie zaznaczyć, że wykorzystywać powinien takie momenty, które mają nietylko doprowadzić do zdobycia wiedzy, lecz nie stoją także w kolizji z wychowawczem zadaniem szkoły.

W myśl tego niech mi będzie wolno zapytać autora szkicu, jakie znaczenie wychowawcze ma wykorzystywanie takiego momentu jak „Franek bije się" czy też — „Wicek uderzył Franka", „Wicek zawsze bije się z Frankiem"?

Osobiście uważam, że jest to grzech wychowawczy, Franek bowiem — to dziecko, i to może dziecko wrażliwe, a nie kawałek drewna bez uczuć i myśli. Nauczyciel nie powinien iść w tym wypadku na ślepo, wykorzystując jakikolwiek moment, byleby go do celu doprowadził, lecz powinien się głęboko zastanowić, czy czasem ten Franek, Władek czy inny nie będą się czuć przy takiem prowadzeniu sprawy — pokrzywdzeni, lub też przeciwnie — czy utrwalając przez dyskusję i kilkakrotne zapisywania tego „bije się", nie skłonimy dzieci do bójek i zatargów nawet nie dlatego, że ma to podłoże instynktowne, lecz z prostej przyczyny dostarczenia nauczycielowi materjału do lekcji lub chęci „postawienia się", pokazania, chęci zostania zapisanym na tablicy, a nawet przecież w zeszytach swych kolegów.

Tak różne są indywidualności dziecięce: jedno może to uważać za hańbę, drugie za zaszczyt. I jedno i drugie szkodliwe.

Jeśli autorzy różnych dzieł pedagogicznych twierdzą, by przed oczy dziecka nie stawiać faktów złych w swej treści, to mają słuszność — opartą na głębokiej, bo analitycznej znajomości duszy dziecięcej.

Zamiast złych stron życia szkolnego, trzeba podkreślać z naciskiem strony dobre, by dzieci uczynić dobremi. Złu przeciwstawić dobro. Uczynił to częściowo autor, stosując w lekcji zdanie: „Wicek pożyczył ołówek Frankowi", lecz szkoda, że tylko częściowo. Przypuszczam, że życie nasuwa takich faktów więcej, trzeba tylko umieć rozróżniać rzeczy wychowawcze od szkodliwych, a zdolności tej nabędziemy, o ile pośrednio czy bezpośrednio poznamy psychofizyczną strukturę dziecka i będziemy się starać iść po linji dobra tegoż, mając na względzie zdanie: „Nie uczeń dla szkoły, lecz szkoła dla ucznia istnieje".

Kończę i do zdania kol. Hara „Pozwólcie dzieciom mówić i robić, a lekcje wasze będą ożywione“, zawierającego hasło naprawdę wielkie w swej treści, dodałbym: starajmy się zbadać głębię psychiki dziecięcej, a lekcje nasze będą wychowawcze.

Spełnimy wtedy jedno z ważnych zadań szkoły doby obecnej: wychowanie przez nauczanie.

Skotniki, (woj, kieleckie.) Edward Chabior.

MIĘDZYNARODOWE KONGRESY PEDAGOGICZNE W R. 1930.

I.

Międzynarodowy Kongres Wychowania Rodzinnego, w Leodjum od 4—7 sierpnia 1930.

Z początkiem bieżącego stulecia powstał w Belgji ruch, którego zadaniem było szerzenie wiadomości pedagogicznych i socjologicznych dla rozwoju wychowania rodzinnego. Głównym przedstawicielem tego ruchu jest „Liga dla wychowania rodzinnego w Brukseli“, a jej organem miesięcznik: *L'Education familiale.* Tu też miały miejsce rozważania, odnoszące się do problemu wychowania domowego, i stąd one się rozszerzyły na teren międzynarodowy. W r. 1905 odbył się w Leodjum pierwszy a w r. 1910 w Brukseli ostatni przedwojenny międzynarodowy kongres wychowania rodzinnego. Od roku 1905 pracowała w Belgji stała komisja międzynarodowych kongresów wychowania rodzinnego, której dodano pewną ilość członków z obradujących narodów.

W czasach powojennych odbył się w Leodjum po raz pierwszy Kongres Wychowania Rodzinnego w roku ubiegłym, w którym z okazji stulecia Belgji obradowały i inne wielkie kongresy i zjazdy. Przeszło 40 narodowości wysłało swych delegatów na ten kongres pedagogiczny.

Po krótkiem zebraniu inauguracyjnem rozpoczęły się główne prace w sekcjach, trwające dwa dni, poczem na zakończenie kongresu odbyło się wspólne posiedzenie wszystkich członków, na którem przyjęto rezolucje poszczególnych sekcyj.

Wszystkie obrady miały wykazać, w jaki sposób można ulepszyć i udoskonalić wychowanie rodzinne. Chodzi bowiem o to, żeby w całym świecie dać rodzicom praktyczne wskazówki dla ulepszenia wychowania dzieci.

W pracach przygotowawczych zebrano w kilku krajach zapomocą ankiet potrzebny materjał odczytowy i dyskusyjny. Pierwsza sekcja — pod przewodnictwem dr. Decrolyego — rozpatrywała problem: Naukowe badanie wieku dziecięcego. W związku z tem dysputowano 1) nad rozmaitemi metodami badań psychologicznych, 2) nad problemami z fizjologji

i psycholgji oraz wynikającemi z nich terminami, mającemi znaczenie dla wychowawcy, 3) nad planem wydawnictwa z dziedziny wychowania rodzinnego dla wszystkich krajów, 4) nad przygotowaniem się małżonków do wychowania dzieci, 5) nad metodami wychowania rodzinnego dzieci anormalnych i niedorozwiniętych.

Druga sekcja rozważała ogólne zagadnienia wychowania rodzinnego. Poruszono tu przedewszystkiem sprawę wychowania religijnego, którą rozpatrywano jednostronnie, tj. z stanowiska Kościoła katolickiego, ponieważ inne wyznania nie dostarczyły materjału dyskusyjnego.

Trzecia sekcja obradowała na temat: Wychowanie rodzinne w okresie przedszkolnym. Podkreślono tu ważność pierwszych zabiegów wychowawczych, które należą wyłącznie do rodziny. Tylko na wypadek, że ta nie podoła obowiązkom wychowawczym, można szukać pomocy w przedszkolach. Nie zdecydowano się jednak w odniesieniu do nich ani na metodę Froebla ani na system Montessori, widząc w każdej pewne niedociągnięcia.

Czwarta sekcja omawiała wychowanie rodzinne we wieku szkolnym i pozaszkolnym. Domagano się tutaj przedewszystkiem współpracy domu rodzicielskiego z szkołą oraz rozważano zagadnienie wykształcenia rodziców w ramach całokształtu wychowania. Żywo też omawiano w tej sekcji podczas dyskusji temat: Zużycie wolnego czasu przez rodziny a w związku z tem odwiedzanie kinoteatrów przez młodzież.

Piąta sekcja wreszcie zajęła się zagadnieniem: Popularyzacja wychowania rodzinnego. I tutaj poruszono przedewszystkiem problem wykształcenia i przygotowania rodziców do wychowania dzieci; to też niemieckie „szkoły dla matek" wywołały żywe zainteresowanie wśród obradujących.

II.

V Międzynarodowy Kongres Wychowania Moralnego w Paryżu od 23—28 września 1930.

Kongres ten został przygotowany w głównej części przez francuską Ligę Wychowania Moralnego. Jakkolwiek w kongresie brało udział 35 narodowości, frekwencja uczestników naogół była niewielka. Gros zebranych tworzyli Francuzi, Belgijczycy, Czesi i Polacy.

Na porządek obrad kongresowych złożyły się trzy tematy, mianowicie:

1. Zużytkowanie historji w wychowaniu moralnem.
2. Udział dyscypliny i autonomji w wychowaniu moralnem.
3. Różne sposoby wychowania moralnego.

Pierwszy temat opracował don Raffael Altamira z Madrytu. Jest on zdania, że wychowanie moralne istnieje jako osobny przedmiot, niezależnie od historji. Może ona być stosowana w wychowaniu moralnem, co jednak zależy od natury wiadomości historycznych, od psychiki dziecka oraz od jego otoczenia pozaszkolnego, które pracy nauczyciela sprzyja lub ją też niweczy. Altamira domaga się także, by nauczyciel uczył historji w duchu międzynarodowym, dbając przytem o właściwe interpretowanie źródeł historycznych.

Po Altamirze zabrali w tej samej sprawie głos prof. Sigurd Host (Oslo) i Dominique Parodi. Pierwszy zwraca się w swych wywodach głównie przeciw przesadnemu pacyfizmowi, idącemu na rękę fałszerzom historji.

Drugi mówca jest przeciwny zużytkowaniu historji dla celów wychowania moralnego, uchodzącej często tylko za „legitymację patrjotyzmu". Pomimo tych rozbieżności zdań wszyscy trzej sprawozdawcy jednak jednomyślnie oświadczyli się, mając na oku wychowanie moralne, za historją cywilizacji a przeciw historji wojen, inaczej mówiąc — domagają się, by uczniowie poznali w nauce historji pracę konstrukcyjną a nie destrukcyjną.

W dyskusji nawiązano m. in. do wywodów don Altamiry; to też J. L. Claparède proponuje usunięcie udowodnionych nieścisłości z podręczników do historji.

W drugim dniu kongresu przemawiał prof. Piotr Petersen (Jena) na temat: „Udział dyscypliny i autonomji w wychowaniu moralnem", analizując i objaśniając nasamprzód szczegółowo obydwa pojęcia. Następnie wypowiedział się przeciwko przymusowi a za autonomją lecz tylko taką, którą cechuje współpraca dorosłych wychowawców. Petersen odrzuca wszelkie pouczenia moralne i wogóle słowne wpajanie zasad moralnych, o których skuteczności wątpi nowoczesna pedagogja i żąda, by dziecko doszło do wyrobienia zasad moralnych drogą aktywną i własnych doświadczeń. Według zdania Petersena dzieje się to poczęści w szkołach nowoczesnych, z których usunięto przymus i kary, istniejące w szkołach tradycyjnych.

Powyższe myśli rozszerzył prof. E. Kowaleskij, emigrant rosyjski, domagając się umiejętnego stosowania przymusu i autonomji, albowiem krańcowość prowadzi tylko do wyrodnienia i przewrotu, jak to obecnie się dzieje w Rosji bolszewickiej.

W dniu następnym wygłosił prof. J. Piaget (Genewa) referat na temat: Różne sposoby wychowania moralnego. Wskazał on na wstępie na dwoiste ustosunkowanie się dziecka do otoczenia, odróżniając stosunek równy dziecka do dziecka i nierówny dziecka do nauczyciela oraz wynikające stąd dwa typy respektu: jednostronny w odnoszeniu się do wychowawcy i obustronny — do rówieśników. Z pierwszego wynika poczucie obowiązku, z drugiego poczucie

dobra. Nie odrzuca Piaget wprawdzie pierwszego typu respektu, tj. właściwie przymusu, gdyż wszystko tu zależy od autorytetu nauczyciela, ceni jednak — podobnie jak poprzedni przedmówca — znacznie wyżej aktywne metody wychowania nowoczesnego szkół doświadczalnych.

Myśl powyższą o autorytecie rozwija w pięknych słowach Hindus Abdullah Yussuf Ali, jedyny przedstawiciel Dalekiego Wschodu. Odrzuca on jeden uniwersalny kodeks dla wychowania moralnego ludzkości ze względu na różnolitość indywidualności u poszczególnych narodów, rodziców i uczniów. Nauczyciela uważa za pewnego rodzaju „masterlight" (coś w rodzaju płomiennej pochodni), źródła światła. Od jego osobowości zaś zależy całe wychowanie moralne.

Na zakończenie obrad wybrano komitet przyszłego kongresu, który, według propozycji grupy polskiej, obradować ma w Warszawie. Tł.

NOWE KSIĄŻKI.

Sprawozdania, oceny, uwagi.

Elga Kern: *Vom alten und neuen Polen.* Verlag Rascher und Co. Zürich 1931. Stron 168. Cena mk. niem. 5,60.

Książka jest oparta na wrażeniach osobistych, jakich doznała autorka w czasie podróży do Polski podczas Powszechnej Wystawy Krajowej, i na dokładnem przestudjowaniu wszelkich zagadnień, związanych z naszem państwem. O sumienności tej pracy i o głębokiem ujęciu dowodzi obfity spis literatury i wyciąg tekstów źródłowych, z których niejedne są dla czytelnika rewelacją.

Bardzo dobrze się stało, że autorka potraktowała nowe Państwo Polskie nie w oderwaniu, ale opiera swoje rozważania o Polskę przedrozbiorową. Na tej podstawie wykazuje nieprzerwaną ciągłość naszej historji i w przeszłości znajduje wyjaśnienie wielu procesów naszego życia współczesnego. Dużo miejsca poświęca ostatniemu królowi polskiemu, Stanisławowi Augustowi Poniatowskiemu. Próbuje go rehabilitować i wypowiada śmiałe twierdzenie, że on, król umysłu (Geist-König), pozostawił narodowi swemu nieprzemijająco cenne dziedzictwo. Błędów anarchji saskiej poprawić nie mógł, gdyż mocarstwa ościenne nie pozwalały na żadną reformę wewnętrzną. Nad Polską zaciążył fatalizm dziejowy, z którego własną siłą wyrwać się było niemożliwością. Rozbiory były winą zaborców. Jednak z chwilą upadku naszej państwowości padło na glebę polską ziarno, które miało zakiełkować i wydać cenny owoc, bo stworzyć nową, potężniejszą Polskę. Jest to według zdania autorki poniekąd zasługą ostatniego króla polskiego.

Nie będę wnikał we wszystkie detale tej pięknej książki, zawierającej opisy miast polskich, gospodarki państwowej i samorządowej, ozdobionej ilustracjami Skoczylasa, Stryjeńskiej, Wyczółkowskiego i i. Jestem przekonany, że

uczynią to inni na innem miejscu. Chciałbym jednak czytelnikom *Przyjaciela Szkoły* zwrócić uwagę na rozdział, który autorka poświęca szkole polskiej.

Pani Kern zwiedziła cały szereg szkół polskich wszelkich typów, poznała osobiście nauczycielstwo polskie i poświęca mu gorące słowa uznania. Jako bystra obserwatorka poczyniła trafne spostrzeżenia. Nie będę ich streszczał ani oceniał. Niech autorka sama przemówi. Oto kilka jej zdań:

„Jest bezprzykładne wprost, czego nauczycielstwo polskie dzisiaj dokonywa, co w poświęceniu najwyższych sił swoich w kilku latach stworzyło".

„...dzisiaj, po dziesięciu zaledwie latach, naprawiło zaniedbania 150 lat, ba więcej jeszcze. Są wprawdzie jeszcze braki, więcej niż trzeba — ale gdzież ich niema — jednak to, co osiągnięto, jest cudowne".

„...we wszystkich dziedzinach administracji trzeba niejeden dziesiątek lat dogonić, tak że poszczególnym dziedzinom musi się stawiać pewne granice. Budżet państwa i gmin daje szkole stosunkowo wiele a jeszcze nie dosyć, by zaspokoić dążenia do rozwoju nowych idei... Braki uzupełnia idealna ofiara jednostek, całego ciała nauczycielskiego. Pobory jego są tak niskie, że ledwo zaspokajają minimum egzystencji".

„Stosunek zdrowia i odżywiania nauczycielstwa — wskazuję na statystykę chorych na gruźlicę — budzi zastrzeżenia, budzi obawy, że najlepsze siły, w których czynie dzisiaj jeszcze sprawdza się pierwiastek sztuki pedagogicznej, za szybko się przełamie, że zapał, cudownie radosna ofiara przyszłego pokolenia wychowawców, w samym zalążku się wyrodzi. Że nauczycielstwo w Zakopanem jako samopomoc z ofiarnie i dobrowolnie złożonych środków wybudowało sanatorjum dla płucnochorych, jest dowodem jego ciężkiego położenia".

„Na Powszechnej Wystawie Krajowej w Poznaniu w niejednych godzinach oglądałam rysunki dzieci... Historja Polski, siła kulturalna, psychologiczna znamienność, wszystko to przemawiało z dzieł dziecięcych. Ale i wybitna wiedza metodyczna nauczycieli, ich ścisły kontakt z młodocianą duszą, a czasem i ich własny zsublimowany artyzm. Zwłaszcza to, co w latach rozwoju dziecięcego stworzono, było przewartościowanem przeżyciem — dla młodego ducha, który ukrywał się w rysunku, zapewne też dla nauczyciela i dla mnie obserwującej".

„Sport i zabawa — to najważniejsze czynniki wszystkich planów wychowawczych".

„Każda większa szkoła ma pokój ordynacyjny lekarza szkolnego — w szkołach żeńskich lekarki — ambulatorjum dentystyczne. Wiele zakładów w większych miastach posiada łaźnie z basenami do pływania, z ciepłemi i zimnemi natryskami. Sale gimnastyczne są — rozumie się, że i w szkołach powszechnych — wielkie, przestronne i zupełnie nowoczesne. Wszędzie istnieją bibljoteki uczniowskie, jasne, radosne i wygodne ubikacje, w których dzieci spędzają wolne godziny popołudniowe, i w których czują się jak u siebie".

„Postać nowej szkoły polskiej, jej wewnętrzną istotę, w jej ostatnim i subtelnym bycie, może być zrozumiana tylko w związku z bolesnemi przeżyciami minionej przeszłości". L. Bd.

M a k o s i ń s k a J a d w i g a: *Etnografja Polski w nauczaniu geografji.* Objaśniona na fryzach ludowych Pillatiego. Książnica-Atlas. Stron 79. Cena zł 2,80.

Bibljoteka Geograficzno-Dydaktyczna wzbogaciła swój zbiór nowem ciekawem dziełkiem z zakresu etnografji, w którem autorka w sposób jasny, żywy i barwny opowiada o ludzie polskim, jego zwyczajach i obyczajach, opierając się na fryzach malarza Pillatiego. Któż nie zna uroku tychże obrazów! A jednak niekażdy potrafi wyczytać z nich takiego mnóstwa szczegółów, jakie podaje autorka, interpretując poszczególne fryzy w zakresie etnografji Polski.

Dziś, kiedy po nasyceniu się światem klasycznym, nastąpił w całej Europie zwrot ku ludowości i kiedy cała sztuka szuka w niej odrodzenia, i szkoła nie może przejść obojętnie mimo tych nowych zagadnień, jako pionierka i pierwsza propagatorka wszystkich haseł, związanych ściśle z życiem Polski i jej sztuką rodzimą. Dlatego też należy powitać z radością książeczkę J. Makosińskiej, w której przesuwa się obraz za obrazem niby barwna wstęga życia ludu naszego dawnej i dzisiejszej Polski.

Praca J. Makosińskiej jest tem cenniejsza, że i program dla szkół powszechnych podkreśla konieczność zapoznania dzieci z ludem poszczególnych krain fizycznych Polski. Każdy nauczyciel rozumie, że winno to się odbywać nie drogą podawania gołosłownych abstrakcyj, ale zapomocą odpowiednio interpretowanego materjału ilustracyjnego. Dydaktyczną wartość dziełka podnosi jeszcze i ten moment, że praca J. Makosińskiej jest pierwszą w tym zakresie, która w szkole powszechnej znacznie przyczynić się może do zdobycia i pogłębienia wiadomości etnograficznych.

Autorka pracę swą przeznaczyła jednak nietylko dla nauczycieli geografji ale również dla uczących historji, języka polskiego, rysunków. Każdemu z nich książeczka ta oddać może wielką przysługę. Nauczycielowi rysunków zaleca autorka np. wykorzystanie wąskich wzorzystych wstążeczek, ozdabiających każdy fryz, przy rysunku ornamentacyjnym, by w ten sposób rozwinąć u dzieci zmysł piękna i twórczości w dziedzinie artyzmu ludowego.

Żałować tylko należy, że w pracy pominięte zostały takie krainy jak Wielkopolska, Pomorze, Kujawy itd. Stało się to jednak nie z winy autorki, lecz z braku odnośnych fryzów. Życzyćby tedy sobie należało, żeby te ukazały się jak najwcześniej i by praca J. Makosińskiej mogła być uzupełniona przez dodanie do niej opisu właściwości i odrębności grup etnicznych tychże krain.

St. Czarnecka.

*

J e r z y G u t s c h e: *Czem być możemy.* Nakład Księgarni św. Wojciecha, Poznań. Stron 98. Cena zł 4,—.

Podałem o książce wszystko, co się znajduje na karcie tytułowej. Nie podałem tylko daty, bo jej niema. Może wydawca, dla własnego interesu, nie chciał puszczać w świat książki z datą urodzin, aby się rychło nie zestarzała. Tak można myśleć, nim się przeczyta książkę, ale nie po przeczytaniu. Istotnie są dziś książki, które się prędko starzeją. Mam przekonanie, że ta będzie długo młoda. Bo z powabem i prostotą mówi o głębokich wartościach życia.

Nie zmusza do filozofowania, ale skłania do pomyślenia nie o tem, czem każdy z nas będzie, ale czem każdy z nas być może. A ludzie „nie wiedzą, jak sobie pomóc".

W formie „przyjacielskiej pogawędki" przypomina autor „prawdy ustalone ale zapomniane. Mówi o tem, co się nie zmienia, nawet w epoce radja, rekordów sportowych i telewizji". A istotnie w żadnej epoce życia ludzkości nie zmieni się zagadnienie, czem być możemy.

Kiedy się czyta luźne napozór tytuły tych przyjacielskich pogawędek, zdaje się, że niema między niemi łączności, że autor bez planu mówi o tem, co mu na myśl przyjdzie. Ale ten plan jest. Musimy nasamprzód zdobyć wykształcenie i musimy wybrać do niego drogę, odpowiadającą naszym siłom cielesnym i duchowym. I autor uczy, jak o tem pomyśleć, jak nie tracić nadziei, gdy okoliczności życia nie pozwolą zdobyć systematycznego szkolnego wykształcenia.

Zostaje zawsze praca, praca nad sobą dla siebie i dla społeczeństwa, praca z Bogiem, który jest źródłem ideałów i najwyższych sił duszy. Trzeba jednak umieć pracować, odpoczywać, trzeba się ciągle kształcić, czytać dobre książki, wyrabiać siłę woli, uprawiać ćwiczenia fizyczne i sport, aby coś dobrze umieć, być silnym duchowo i zdrowym na ciele.

To dla siebie, a co dla drugich? O tem mówią pogawędki w rozdziałach: „My i oni", „Służba Ojczyźnie".

A czy każdemu się uda? Czy każdy będzie miał siły, warunki i szczęście? „Nie rozpaczać" — woła autor i pokazuje ludzi, ściganych przez los, przez przeciwności, choroby, zwątpienia, a jednak nie upadających, prężących ustawicznie dłoń wgórę ku temu słońcu, które nam pokazuje, czem być możemy — ku ideałowi życia. Bo nie szczęście rozstrzyga o tem, tylko praca i uczciwość, wpatrzona w „To, co najważniejsze" — w wielką ideę.

Czyż taka pogodna, przyjacielska, nie pozwalająca rozpaczać książka, nie jest potrzebna na dzisiejsze zwłaszcza czasy? Czyż nie przyda się każdemu z nas, ojcom, matkom, nauczycielom, wogóle każdemu, który szuka sam drogi lub ma obowiązek jej wskazywania? Dlatego tym wszystkim mogę ją szczerze i gorąco polecić. Dobra książka. Ignacy Stein.

*

Bolesław Kaczorowski: *Szkoły 1- i 2-klasowe ze szczegółowym rozkładem materjału nauczania rachunków i przyrody.* Str. 47. Cena zł 0,50.

Autor, inspektor szkolny w Lublinie, w broszurce niniejszej, pragnął podać kilka cennych uwag nauczycielom szkół jedno- i dwuklasowych, wychodząc ze słusznego założenia, że nauczyciele tych szkół, bodaj najliczniejszych w kraju, nie mają sposobności do wzajemnego pomagania sobie w układaniu rozkładów materjału. W pracy tej należy się dopatrywać próby zrealizowania żądań, zawartych w *Programach nauki i instrukcji* z 31 7 1930 r. Nauczycielom szkół wyżej wspomnianych typów odda ona bezwzględnie najlepsze usługi, zawiera bowiem na wstępie cenne uwagi o organizacji tych szkół. To też powinna znaleźć się w ręku zwłaszcza nauczycieli młodych, gdyż, jak możnaby wnioskować z planu pracy, wydano ją ze szczególnem uwzględnieniem potrzeb i trudności,

z jakiemi borykać musi się młody nauczyciel. Słuszne są uwagi autora co do urozmaicenia materjału nauczania na ostatnie lata, tj. dla oddziału IV wzgl. V. Zaokrąglenie materjału np. w rachunkach w szkole dwuklasowej (pięciooddziałowej) pragnąłbym widzieć zastosowane także już w szkole jednoklasowej. Z powodzeniem uczyłem lata całe w jednoklasowej szkole przy pięciu oddziałach w rachunkach, tworząc z oddziałów III i IV trzy oddziały dla nauki rachunków. A. Urbański.

WYCINKI.

Autorytet w wychowaniu dzieci.

Międzynarodowy Kongres Wychowania Rodzinnego, który obradował w sierpniu ub. r. w Belgji, między innemi postulatami i wskazówkami omówił też kwestję autorytetu w wychowaniu rodzinnem. Wśród „metod wskazanych" znajdujemy następujące zalecenia dla rodziców:

— Kształcić się wciąż zapomocą książek, pism pedagogicznych i konferencyj, oraz z pomocą wychowawców-specjalistów (za pośrednictwem kół, studjów i kursów rodzicielskich, gdzie każdy wzbogaca się doświadczeniem innych.)

— Nauczyć się obserwować dziecko, poznać jego fizjologję i psychologję, aby je lepiej rozumieć i lepiej je prowadzić.

— Umieć wyzbyć się swego „ja", gdy trzeba wczuć się w myśli i uczucia dziecka.

— Nauczyć się panować nad sobą, zwyciężyć swoją nerwowość.

— Być grzecznym w stosunku do dziecka, aby ono było grzeczne.

— Kultywować dobre stosunki i łączność pojęć pomiędzy ojcem i matką oraz współpracę rodziców z nauczycielami.

— Rozumieć prawa dziedziczności, aby nie wymagać od dziecka więcej, niż ono dać może.

— Szanować zawsze jego indywidualność.

— Pomagać mu do zdobycia i utwierdzenia swej prawdziwej indywidualności.

— Poprawiać, nie psując niczego.

— Nie „łapać" dziecka w jego pierwszym odruchu, ani w swoim.

— Mówić zawsze prawdę.

— Być cierpliwym.

— Nie mieszać z sobą namysłu i wahania, autorytetu i narzucania go, dobroci i słabości, miłości i wrażliwości.

— Autorytet nie może być nieśmiały, musi być kochający i mocny, umiejący się zastosować do sytuacji i niewzruszony.

— Wiedzieć, czego się chce. Chcieć — z dobrocią i uśmiechem.

— Umieć kochać swoje dzieci dla nich, lecz nie dla siebie.

— Pragnąć dobra dzieci przed własnem dobrem.

— Uczynić się kochanym, aby być słuchanym.

— Umieć uzyskać bezwzględną ufność dziecka.

— Autorytet podczas wychowywania dziecka powinien być wyzyskany do kierowania wolą dziecka w ten sposób, aby wykształcić w niem automatycznie dobre przyzwyczajenia.

— Aby mieć autorytet, trzeba, aby rodzice starali się ciągle o coraz wyższe doskonalenie się; aby uczyli się sami — aby uczyć; wychowywali siebie — aby wychowywać.

Kongres uszeregował — jak widać z powyższego — pewne wskazówki, zaczerpnięte z doświadczeń, aby poprostu przypomnieć rodzicom, na czem polega rola autorytetu w wychowaniu.

Przeglądając te wszystkie uchwały, dochodzimy do wniosku, że polska myśl pedagogiczna stoi w pierwszym szeregu na szerokim świecie. Kongres belgijski bowiem nie dał nam nic nowego, utwierdził tylko przekonanie, że droga nasza jest dobra. Postulaty w sprawie znaczenia rodziny w społeczeństwie, praw dziecka do rodziców, od których kongres żąda wyraźnie stawiania dobra dziecka ponad ich osobiste dobro, potępiając kategorycznie rozwody, jako wnoszące upadek życia rodzinnego i przyczyniające cierpień dziecka, żądanie przepojenia wychowania duchem religijności, żądanie tworzenia związków rodzicielskich, stojących wyraźnie na gruncie wyznaniowym — to wszystko uchwalone było z podkreśleniem wagi tych zagadnień dla dobra społeczeństw bez względu na narodowość i wyznanie.

Omawiając kształcenie woli w wychowaniu, Kongres zaleca:

— Rozwijać przez specjalne ćwiczenia stałość czynów i opór przeciwko bodźcom (impulsom), które chcą nas zepchnąć z obranej drogi.

— Złączyć aktywność i energję z miłosierdziem, to znaczy uspołecznić siły czynne człowieka.

— Oczyścić źródła woli — to znaczy złączyć wolę i siłę życiową człowieka z temi dążeniami duszy, które przedstawiają zadania wieczne człowieka; bez tego wychowanie uzbroi tylko i wzmocni pragnienia i pożądania niższe wszelkiego rodzaju.

Kongres zwraca uwagę, że „nastawienie woli i czystości jej pobudek jest bardzo lekceważone obecnie“, a przecież mało jest wolę wyrobić, trzeba ją jeszcze nastawić tak, aby niejako automatycznie wybierała dobro, odrzucając pobudki niskie, niegodne człowieka, jako istoty — przed którą rozciąga się olśniewająca przeogromna perspektywa Wieczności. Z. Z. *(Kurjer Warszawski.)*

PRZEGLĄD CZASOPISM.

W sprawie prenumeraty, egzemplarzy okaz. wzgl. nabycia poszczególnych zeszytów niżej podanych czasopism zechcą Szan. Czytelnicy zwrócić się bezpośrednio do właściwych Administracyj, powołując się na *Przyjaciela Szkoły*.

JĘZYK POLSKI (Kraków, ul. Sławkowska 17).
Nr. 1 (styczeń-luty 1931). *K. Nitsch* O poprawę przepisów ortograficznych. — Sprawa nazwisk żeńskich. — *P. Galas* Pierwotne znaczenie „bani". — *H. Oesterreicher* Bania i łaźnia. — *J. Birkenmajer* Bolesław Chrobry czy Chabry? — *K. Nitsch* W sprawie założenia *Języka Polskiego*.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY (Warszawa, ul. Senatorska 19).
Nr. 1 (1 stycznia 1931) *W. Rubczyński* Praca nad umysłowością, wolą i charakterem. — *Ks. M. Dybowski* Metodyczne błędy w wychowaniu. — *W. Borcelowski* Dane statystyczne o pamiętnikach, utworach literackich i listach młodzieży w okresie dojrzewania. — *I. Stein* Problem arcyludzki w sztuce wychowania.

MIESIĘCZNIK KATECHET. I WYCHOW. (Lwów, ul. Dąbrowskiego 11).
Nr. 1 (styczeń 1931). *Ks. W. Gadowski* Źródłowe nauczanie religji. — *Ks. J. Grochocki* Nauka religji a wychowanie obywatelskie.

MIESIĘCZNIK PEDAGOGICZNY (Cieszyn, ul Świeżego 7).
Nr. 2 (luty 1931). *J. Cienciała* Zagadnienia eugeniczne. — *S. Stendig* Zagadnienie pieniądza w wychowaniu młodzieży. — *R. Taubenszlag* Wyniki ankiety uczniowskiej o samorządzie uczniowskim, przeprowadzonej w jednej z męskich szkół średnich Okr. Szk. Łódzkiego. — *J. Zając* Lekcja gimnastyki, oparta na opowieści ruchowej.

MUZYKA W SZKOLE (Katowice, ul. Reymonta 6).
Nr. 2 (luty 1931). Wielki Zjazd Naucz. Muz. — *St. Rączka* Nauka śpiewu a język polski. — *F. Jöde* „Weronika" z różnych stron. — *R. Gnus* Lekcja metod. — *J. Kaźmierczakowa* Cymbałki w II kl.

NAUCZYCIEL POMORSKI (Grudziądz, Rynek 15).
Nr. 2 (luty 1931). *B. Wytrążek* Nauka czytania i pisania zapomocą mojego ruchomego abecadła. (C. d.) — *M. Ryczakowicz* Sylwetka ucznia upośledzonego umysłowo.

OPIEKA NAD DZIECKIEM (Warszawa, ul. Jasna 11).
Nr. 1 (styczeń 1931). *P. Bovet* Instynkt własności u dziecka.

OŚWIATA I WYCHOWANIE (Warszawa, al. Szucha 23).
Nr. 2 (luty 1931). *M. Pollak* Nowa siedziba Min. W. R. i O. P. (Dok.) — *B. Suchodolski* Organizacja wychowania obywatelskiego we Włoszech. (Dok.) — *R. Wex* Dzisiejsze szkolnictwo węgierskie w zarysie.

PORADNIK JĘZYKOWY (Kraków, ul. Podwale 7 II).
Nr. 1 (styczeń 1931). *R. Zawiliński* Jak mówimy a jak piszemy. — Karygodne nowatorstwo. — Zapytania i odpowiedzi. — Roztrząsania. — *J. Zdzienicki* Jeszcze o formę nazwisk rodowych żeńskich. — Curiosa. — *K. Stadtmüller* Z pracowni słownikarskiej. — Rozmaitości.

Nr 2 (luty 1931). Sala operacyjna. — Zapytania i odpowiedzi. — Wyprawa na obczyznę. — Pokłosie. — Kronika. — Curiosa albo jaskrawe kwiatki bez woni. — W sprawie słownictwa technicznego. — Rozmaitości. (Polski język łowiecki).

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY (Warszawa, ul. Bracka 18).

Nr. 6 (14 lutego 1931). *St. Karasiński* Higjena pracy umysłowej szkolnej. (II.)

Nr. 7 (21 lutego 1931). Pan Minister W. R. i O. P. o wychowaniu państwowem. — *St. Cybulski* Mało a dobrze — czy dużo a gorzej. (I) — *K. Frycz* Jeszcze o ćwiczeniach z fizyki i chemji. — *W. Gottlieb* Zagadnienia aktualne w szkolnictwie średniem Stanów Zjednoczonych.

PRZEGLĄD POWSZECHNY (Kraków, ul. Kopernika 26).

Nr. 566 (luty 1931). *F. Koneczny* Etyka a cywilizacja. — *J. Pastuszka* Sentymentalizm religijny. — *Z. Falkowski* Rodzimość i cechy artyzmu powieści sienkiewiczowskiej. (Dok.) — *P. Siwek* Konnersreuth w świetle nauki i religji. (C. d.) — *P.* Handel narkotykami a Liga Narodów.

PRZEWODNIK SPOŁECZNY (Poznań, ul. Podgórna 12b).

Nr. 1 (styczeń 1931). *A. Niesiołowski* Z badań nad psychologją starszej młodzieży.

PRZYRODA I TECHNIKA (Katowice, ul. Sienkiewicza 19).

Nr. 1 (styczeń 1931). *K. Simm* Hodowla grzybów przez owady. — *St. Żejmo Żejmis* Proporcjonalność ciała ludzkiego. — *F. Burdecki* Telewizja.

RUCH PEDAGOGICZNY (Kraków, Rynek Główny 29).

Nr. 8 (październik 1930). *J. Mirski* Pedagogizm nowoczesny i jego przejawy. — *A. Litwin* Egzamin dla nauczycieli szkół powszechnych. (C. d.)

SZKOŁA (Warszawa, ul. Senatorska 19).

Nr. 1 (styczeń 1931). *R. Wex* Z zagadnień wychowawczo-dydaktycznych. — Psychologja społeczna i pedagogika. — *S. Gładyszowa* W klasie.

Nr. 2 (luty 1931). *R. Wex* Z zagadnień wychowawczo-dydaktycznych. — *W. Skłodowski* Sztuka wychowania. — *M. Mischke* Badania dzieci, wstępujących do szkoły powszechnej. — *B. Kiełbiński* Bajka a wyobraźnia dziecka.

SZKOŁA ZAWODOWA (Poznań, Wierzbięcice 66).

Nr. 6 (1 lutego 1931). *J. Słomczyński* O wzajemny stosunek wychowawcy i ucznia. — *H. Ryll* Badania testowe w szkole zawodowo-dokształcającej. — *D. Królikowski* Szkoły zawodowe w niektórych miastach Niemiec. (Dok.)

WIEDZA I ŻYCIE (Warszawa, ul. Marszałkowska 123).

Nr. 1 (styczeń 1931). *T. Zieliński* Nauki humanistyczne. — *K. Husarski* O teatrze średniowiecznym. — *A. Dobrowolski* O lodzie na lądach polarnych. — *J. Iwaszkiewicz* Syn Kresów. — *F. Szymanowski* Fryderyk Szopen. — *E. Kiwa* Wywiad austrjacki w sprawach polskich w przededniu wojny 1809 r. — *A. Minkowska* August Cieszkowski. — *L. R.* W walce o uszlachetnienie rasy. — *F. Turynowa* Wystawa higjeniczna w Dreznie. — *J. Barski* Z zagadnień polityki socjalnej.

WYCHOWANIE FIZYCZNE (Poznań, ul. Chełmońskiego 8).

Nr. 1 (styczeń 1931). *S. Frycz* Co twierdził Rousseau w sprawach wychowania fizycznego? — *P. Klamrzyński* Rozwój fizyczny zagranicą. — *E. Piasecki* Wychowanie fizyczne w Rumunji. — *A. Pigoniówna* Zasadniczy zarys opowieści ruchowej dla dzieci od 8 — 10 lat. — *W. Czarnecki* Osnowa lekcyjna dla dzieci od 6 — 8 lat. — *O. Żawrocki* Ćwiczenia na lodzie.

Nr. 2 (luty 1931). *W. Sikorski* Wychowanie fizyczne w połud. Szwecji.

ŻYCIE SZKOLNE (Włocławek, ul. Łęgska 20).

Nr. 2 (luty 1931). *R. Taubenszlag* Ze studjów nad samorządem uczniowskim. — *St. Gumuła* Żeromskiego szkoły — wizje. — *K. Łapińska* Monografja dziecka 7-letniego w formie opisu. — *W. Gliniecki* Na marginesie współpracy inspektora szkolnego z kierownikami szkół. — *S. Racinowski* Zagadnienia rachunkowe dla oddziałów I—III. — *St. Nowaczyk* Nauczanie historji w szkole powsz. — *K. S.* Lekcja śpiewu w oddz. II.

Czasopisma dla młodzieży.

CZYN MŁODZIEŻY Polskiego Czerwonego Krzyża. Dwutygodnik ilustrowany dla młodzieży. Redakcja i Administracja: Warszawa, ul. Smolna 6.

ISKRY Ilustrowany tygodnik dla młodzieży. Redakcja i Administracja: Warszawa, ul. Warecka 14.

FILOMATA (Dla uczniów szkół średnich.) Redakcja: Lwów, ul. Potockiego L. 20.

MOJE PISEMKO Tygodnik obrazkowy dla dzieci. Redakcja: Warszawa, Foksal 14-8.

MŁODY OBYWATEL Miesięcznik. Organ samorządów uczniowskich szkół powszechnych pow. wilejskiego. Wilejka. Nakładem Biblj. Pedagogicznej nauczycielstwa powiatu wilejskiego.

PŁOMYK Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży. Redakcja Administracja: Warszawa, ul. Świętokrzyska 18.

RÓŻNE WIADOMOŚCI.

KSIĘGA ADRESOWA ESPERANTYSTÓW POLSKICH. Z okazji XXIII Międzynarodowego Kongresu Esperantystów, który odbędzie się w miesiącu sierpniu br. w Krakowie, przygotowuje się do druku i wyjdzie w miesiącu marcu przy pomocy centralnych organizacyj esperanckich książka pod powyższym tytułem. Obejmie ona oprócz wielu praktycznych informacyj przeszło 3000 adresów esperantystów z całej Polski i będzie miała wobec tego wielkie znaczenie dla nawiązania bezpośredniego kontaktu kulturalnego zagranicy z nami i odwrotnie. Wszyscy więc, znający pomocniczy język międzynarodowy Esperanto, proszeni są o podanie swego nazwiska, zawodu (stanowiska społecznego) i dokładnego adresu pocztowego, które to dane umieszczone będą w „Księdze adresowej" zupełnie bezpłatnie. Szczegółowe prospekty na żądanie gratis.

Wszelką korespondencję w tej sprawie skierowywać prosimy bezpośrednio na adres: „Redakcja Księgi Adresowej Esperantystów Polski" Warszawa, M. O. Czerniaków, ul. Zaciszna 2, m. Jana Zawady.

W ślad za powyższym komunikatem, stojącym w związku z XXIII Międzynarodowym Kongresem Esperantystów, podajemy kilka uwag o nowem wydaniu podręcznika języka Esperanto, który doskonale wprowadza w ciekawe zagadnienie języka międzynarodowego.

Zamenhof L. Dr.: *Język międzynarodowy Esperanto.* Gramatyka i ćwiczenia. Wydanie VI. Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1930 r. Str. 130. Cena zł 3,20.

W sposób przystępny, nie nastręczający najmniejszych trudności, autor wykłada najmniej chyba skomplikowane prawidła gramatyczne, wyjaśnia metodę tworzenia wyrazów od pni pierwotnych zapomocą stałych, niezmiennych końcówek oraz daje krótkie wskazówki leksykologiczne.

Trzydzieści osiem ćwiczeń dopomogą skutecznie uczącemu się do owładnięcia mową, a pracę tę ułatwią mu umieszczone przekłady polskie.

Ostatnią część książeczki stanowi słowniczek esperancko-polski i polsko-esperancki, zawierający całkowicie dostateczną ilość wyrazów. K.

WYSTAWA WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO. W okresie od 9 IV do dnia 15 IV br. włącznie odbędzie się w Warszawie Wystawa Wychowania Przedszkolnego, urządzona przez Sekcję Wychowania Przedszkolnego Magistratu m. st. Warszawy, w gmachu własnym przedszkola miejskiego Nr. 49, Leszno 111. Wystawa obejmie dział pedagogiczno-metodyczny oraz urządzeń lokalu przedszkola. K.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.